



Universidad Zaragoza

Trabajo Fin de Grado

Magisterio en Educación Primaria

El desarrollo del pensamiento crítico en la infancia:
análisis y posibilidades para una educación artística
contemporánea

Development of critical thinking in childhood: analysis
and possibilities for a contemporary art education

Autor/es

Belén Sánchez Miguel

Director/es

Víctor Murillo Ligorred

FACULTAD DE EDUCACIÓN

2021

Resumen

El presente trabajo tiene como principal objetivo demostrar la importancia de la educación artística para el desarrollo del pensamiento crítico en la infancia. Como es de esperar, esta premisa se entiende desde la realidad del siglo XXI, caracterizada por el auge de la cultura visual. Por su papel activo en la sociedad, la cultura visual es capaz de influir en el pensamiento del individuo a través de las imágenes y sus mensajes, que no pocas veces pasan desapercibidos; y resulta paradójico descubrir que, en un contexto donde predomina lo puramente icónico, la educación artística ha sido reducida de forma preocupante en las aulas de Primaria. Para establecer las bases del problema, se ha realizado un estudio bibliográfico de la situación actual de esta disciplina en España y del poder de la cultura visual, seguido de algunas propuestas pedagógicas que acercarán al lector a distintos modelos educativos que pueden perpetuar o transformar este escenario. Finalmente, se han extraído una serie de elementos favorecedores para el desarrollo del pensamiento crítico desde la enseñanza de las artes: con ellos, se ha planteado una propuesta para una educación artística contemporánea, en la que se anticipan las conclusiones recogidas al final de esta investigación.

Palabras clave: cultura visual, pensamiento crítico, alfabetización visual, imágenes, educación artística.

Abstract

The main objective of this dissertation is to prove the importance of art education for the development of children's critical thinking in visual culture. As expected, this premise is understood from the 21st century reality, characterized by the rise of visual culture. Due to its active role in society, visual culture can influence the thinking of the individual through images and their messages, which not infrequently go unnoticed; and it is paradoxical that, in a context where iconic predominates, art education has been worryingly reduced in Primary classrooms. To establish the bases of the problem, a bibliographic study has been carried out on the current situation of this subject in Spain and the power of visual culture, followed by some pedagogical proposals that will bring the reader closer to different educational models that can either perpetuate or transform this scene. Finally, a series of favorable elements have been extracted for the development of critical thinking from arts teaching: with them, it has been suggested a proposal for a contemporary art education, in which the conclusions gathered at the end of this research are anticipated.

Keywords: visual culture, critical thinking, visual literacy, images, art education.

ÍNDICE

1. JUSTIFICACIÓN E INTRODUCCIÓN	6
1.1. Estado de la cuestión	7
1.2. Objetivos	7
2. MARCO TEÓRICO	8
2.1. Situación actual de la Educación Artística en España	8
2.2. Cultura visual y experiencia estética en la infancia	19
2.3. Educación por la libertad en el sentido de Paulo Freire y Jacques Rancière	30
2.3.1. La pedagogía del oprimido: una educación liberadora frente a la educación bancaria	30
2.3.2. Educar por la libertad a través de una pedagogía comunicativa	33
2.3.3. La aportación de Rancière: la emancipación del espectador y la educación estética	36
2.4. El pensamiento crítico y la infancia en la sociedad de la imagen	39
3. PROPUESTA DE ELEMENTOS FAVORECEDORES DE UNA EDUCACIÓN ARTÍSTICA CONTEMPORÁNEA	42
3.1. Un currículo actualizado: la cultura visual y el lenguaje visual como contenidos reconocidos	42
3.2. A propósito de los tres dominios de Eisner	46
3.2.1. Ser creador/productor. Los productos visuales como herramienta de autoexpresión y como fin en sí mismos	46
3.2.2. Ser espectador/crítico. La conciencia crítica visual: el análisis de imágenes para la emancipación del alumnado	48
3.3. Educación estética en la infancia	49
3.4. El diálogo crítico como generador de conocimiento	51
3.5. Valoración, especialización y ambientes adecuados para la educación artística	53

4. DISCUSIÓN	54
5. CONCLUSIONES	55
6. BIBLIOGRAFÍA	57
6.1. Bibliografía publicada	57
6.2. Bibliografía no publicada	60
6.3. Fuentes iconográficas	60
7. ANEXOS	63
Anexo 1. Consulta de Guías Docentes	63

1. Justificación e introducción

El presente trabajo es un análisis de la educación artística y de los aspectos que, desde ella, pueden favorecer el desarrollo del pensamiento crítico del alumnado en la sociedad de la cultura visual. El punto de partida para esto es el análisis de las imágenes de esta y de su papel en la realidad del siglo XXI: ante una inundación de imágenes, las personas pocas veces se detienen a reflexionar sobre los significados que estas producciones visuales traen consigo; aún menos, un niño de Educación Primaria.

La realización de este Trabajo de Fin de Grado surge ante la pertinencia de la urgencia de la situación actual de la educación artística: el área dedicada al estudio y la creación de producciones visuales está infravalorada y sufre en plena cultura visual una disminución progresiva de horas lectivas semanales dedicadas a ella en las aulas. Con este trabajo ponemos en valor la importancia de una educación artística contemporánea completa en la complejidad de una realidad cambiante, que favorezca el desarrollo del pensamiento crítico. Para ello se ha puesto el interés en buscar y proponer aspectos que puedan contribuir a dicha tarea desde la enseñanza de las artes en Educación Primaria.

El trabajo se compone de dos grandes bloques: un marco teórico, y una propuesta de elementos para una educación artística contemporánea. En el marco teórico se abordan los rasgos generales que definen la situación actual de esta disciplina en España a día de hoy, englobando tanto aspectos curriculares como las principales narrativas y metodologías base que la componen.

Por otro lado, es imprescindible analizar la cultura visual, con sus significados, manifestaciones y las consecuencias que tiene su presencia a nivel social y educativo. Incluye plantear qué experiencia visual está teniendo el alumnado de Primaria.

Además, para abordar el desarrollo del pensamiento crítico y cómo trabajarlo desde las escuelas, se analizan las teorías de Paulo Freire y la educación para la libertad y de Jacques Rancière y la emancipación del espectador en la cultura visual. Asimismo, se establecen las relaciones entre las artes y la educación para el incremento de esa capacidad crítica.

Partiendo de estos aspectos, el segundo bloque del trabajo desarrolla una propuesta de elementos favorecedores para el desarrollo del pensamiento crítico en la

infancia que pueden adoptarse desde una educación artística contemporánea, renovada y liberadora, basada en las ideas fundamentales de las pedagogías analizadas previamente y en coherencia con la cultura visual de hoy. Finalmente, presentamos nuestras conclusiones en el último apartado.

1.1. Estado de la cuestión

Con la convicción de que una educación artística con estas características es beneficiosa para desarrollar una conciencia crítica en los niños y niñas de la etapa de Primaria, como pregunta de partida para elaborar este documento se plantea la siguiente: *¿qué favorece el pensamiento crítico desde la Educación Artística en la infancia?* Con ella se espera definir una serie de elementos conceptuales concretos que se presenten útiles para esta tarea en el ámbito artístico y visual.

1.2. Objetivos

El objetivo principal que se persigue con este trabajo es demostrar la importancia de la educación artística para el desarrollo del pensamiento crítico en la infancia. Para concretarlo más, se establecen los siguientes objetivos secundarios:

- Analizar la situación actual de las artes en el ámbito educativo.
- Abordar el tema de la cultura visual y el lenguaje visual, definiendo sus características y las consecuencias de su presencia y significado en la sociedad para los niños y niñas de hoy.
- Justificar la importancia de una educación artística contemporánea para la alfabetización visual del alumnado en Educación Primaria.
- Relacionar la alfabetización y emancipación visual con el desarrollo del pensamiento crítico en la cultura visual.
- Conocer modelos pedagógicos y metodologías propias de la educación visual y plástica, sus principales características y sus puntos fuertes y débiles.
- Identificar elementos pedagógicos y metodológicos que favorecen el desarrollo creativo, crítico y estético desde la educación artística.

- Definir una serie de elementos favorecedores para el desarrollo integral del alumnado, y especialmente para su desarrollo artístico y crítico-visual, en una propuesta para una educación artística contemporánea.

2. Marco teórico

2.1. Situación actual de la Educación Artística en España

El sistema educativo español organiza los contenidos en asignaturas que engloban aquellos saberes que el Estado considera necesarios para una etapa educativa. En el Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria (2014) se diferencia entre “asignaturas troncales” (que engloban las áreas de Matemáticas, Lengua Castellana y Literatura, Primera Lengua Extranjera, Ciencias Sociales y Ciencias Naturales), “asignaturas específicas” (abarcando las áreas de Educación Física, Religión o Valores Sociales y Cívicos, Educación Artística y Segunda Lengua Extranjera) y “asignaturas de libre configuración autonómica”. En este contexto, el área de Educación Artística recoge en sí dos disciplinas: la Educación Plástica y la Educación Musical.

Haciendo un análisis desde el currículo de Primaria en Aragón, el Anexo II del área de Educación Artística, de la Resolución del 12 de abril de 2016, de orientaciones sobre los perfiles competenciales de las áreas de conocimiento y los perfiles de las competencias clave por cursos (2016) distingue tres bloques de contenidos de Educación Plástica: *Educación Audiovisual*, para el estudio de la imagen visual y audiovisual; *Expresión artística*, relacionado con los procedimientos y conocimientos propios del área; y *Dibujo geométrico*, que abarca el trabajo y representación gráfica de contenidos de matemáticas (p. 1).

El mismo documento describe hacia dónde van encaminados los objetivos de área, pudiendo resumirse en cuatro aspectos:

- desarrollar la observación atenta y sensibilidad hacia el mundo y hacia el arte,
- desarrollar habilidades de creación artística,

- adquirir conocimientos artísticos básicos (integrando en ello la “alfabetización en las Tecnologías de la Información y la Comunicación”), y
- trabajar a través del arte habilidades que favorezcan el desarrollo del alumnado.

Los objetivos, los contenidos y las competencias son elementos curriculares indisociables. El Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria (2014) define los tres términos del siguiente modo:

- los *objetivos*, hacen referencia a “los logros que el alumno debe alcanzar al finalizar el proceso educativo, como resultado de las experiencias de enseñanza-aprendizaje intencionalmente planificadas a tal fin” (p. 19.351);
- los *contenidos*, son el “conjunto de conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes que contribuyen al logro de los objetivos de cada enseñanza y etapa educativa y a la adquisición de competencias” (p. 19.351);
- y las *competencias*, son “las capacidades para aplicar de forma integrada los contenidos propios de cada enseñanza y etapa educativa, con el fin de lograr la realización adecuada de actividades y la resolución eficaz de problemas complejos” (p. 19.351).

Entonces, se entiende que la adquisición de los contenidos (conceptuales, procedimentales y actitudinales) por parte del alumnado supone el logro de los objetivos. A su vez, los objetivos contribuyen al desarrollo de competencias; y el trabajo por competencias es lo que permite que los estudiantes sean capaces de aplicar los contenidos trabajados. Por tanto, no es posible llevar a cabo un proceso de enseñanza-aprendizaje totalmente efectivo si se ignora alguno de los tres elementos o se entienden como unidades separadas sin relación entre sí.

Partiendo de estas ideas, Acaso (2009) señala que “la consideración de la enseñanza artística como una disciplina produce tres consecuencias de gran importancia para el desarrollo de la educación artística” (p. 100): la incorporación de las actividades de análisis, de actividades de evaluación y la necesidad de organizar la asignatura mediante un modelo. Para plantear qué clase de modelos están siendo utilizados,

Aguirre (2015) describe dos grandes narrativas que “dan soporte a otras tantas perspectivas y propuestas metodológicas” (pp. 5 y 6) en el área de conocimiento artística. La primera se asienta en la teoría de la autoexpresión creativa desarrollada, entre otros, por Lowenfeld y Brittain (2008): estos definen la *autoexpresión* como “dar salida, en formas constructivas, a las sensaciones, emociones e ideas de acuerdo con el nivel de desarrollo de cada uno” (p. 38). Consiste en satisfacer las necesidades expresivas de la persona más allá de la excelencia de la técnica utilizada, promoviendo la satisfacción de resolver un problema o comprender los contenidos a través del proceso de trabajo (Lowenfeld y Brittain, 2008, p. 36).

Una meta básica de la educación artística es desarrollar en el niño la capacidad de crear un producto utilizando las habilidades que uno tiene, sean estas cuales fueren, sin tener que seguir unas pautas o métodos prescritos por otros y sin tener que apoyarse en recompensas externas para obtener satisfacción. Conseguir satisfacción de la propia expresión es un paso hacia un concepto positivo de uno mismo (Lowenfeld y Brittain, 2008, p. 40).

Es decir: la autoexpresión creativa parte de la idea de que “*el arte* (no se contempla como contenido curricular la cultura visual) *es un modo de expresión personal e individual*. Para que esta expresión se desarrolle, el estudiante, en la clase práctica, sólo necesita liberar su imaginación” (Acaso, 2009, p. 94). El desarrollo de la creatividad que obtiene el estudiante se da por medio de su liberación expresiva a través de las artes visuales, que son tratadas como un medio, pero no tienen por qué ser un fin en sí mismo. En consecuencia, la formación artística pierde valor: el interés se retira del conocimiento en sí para centrarse en la expresión libre, desprofesionalizando la figura del docente.



Figura 1. El trabajo artístico lleva al niño a sentir, observar, experimentar y crear. Fuente: Centro educativo Monarca, A.C. (2015)

Así pues, Aguirre (2015) define con esta base una “narrativa basada en la idea de una infancia naturalmente libre y creativa” (p. 6), cuyas características esenciales se pueden resumir en tres puntos:

- innatismo artístico,
- clases de taller,
- y la problemática de la evaluación.

Se diferencia de la teoría de Lowenfeld y Brittain en la consideración de la capacidad artística del niño como innata, desechando la posibilidad de adquirirla o desarrollarla con el tiempo porque “la cultura contamina y corrompe los atributos naturales e innatos de la infancia” (p. 6). En consecuencia “se deja poco espacio a la intervención educativa y todos los esfuerzos se dirigen a preservar esa supuesta capacidad innata y natural” (p. 6).

La metodología del taller está orientada al producto y la técnica, y en ella “las habilidades se desarrollan en el curso de la realización de la obra, más que como una

actividad independiente que se utiliza con posterioridad en el trabajo expresivo” (Eisner, 1995, pp. 152 y 153). Ese proceso de creación es esencial para el aprendizaje: los estudiantes *aprenden haciendo*, “aprenden por su obra, a medida que ésta marcha, a ver y a sentir lo que no formaba parte de sus planes y propósitos originales” (Dewey, 2008, p. 157); y al mismo tiempo, *hacen aprendiendo* cuando “las consecuencias sufridas a causa de los actos se incorporan como significado de subsecuentes actos, porque se percibe la relación entre hacer y padecer” (Dewey, 2008, p. 72).

Los modelos y programas de este tipo destacan así el dominio productivo del currículum, que Eisner (1995) define como aquel que “da prioridad al aspecto productivo del arte” (p. 153). Las actividades de análisis son escasas, y la evaluación resulta complicada y subjetiva al centrarse únicamente en el resultado final.

Así es efectivamente cuando lo que se intenta evaluar son los productos finales; sobre todo si se hace desde criterios etéreos como el de su belleza, por ejemplo. Ahora bien, si se presta atención a los propósitos y procesos formativos, siempre es posible evaluarlos en función de la naturaleza de las propuestas que hagamos a nuestros alumnos (Aguirre, 2015, p. 6).

Esta primera narrativa ha dado lugar en el entorno escolar a un elevado porcentaje de fracaso en el desarrollo de competencias para la expresión artística. En cierto modo, se debe a la idea de que un niño posee o no una capacidad innata para lo artístico: con ella en mente, se renuncia a que alguien pueda desarrollar esas capacidades. Por el contrario, autores como Eisner (1995) sostienen que “la inteligencia se convierte en algo más que una capacidad heredada al nacer, programada en los genes; se convierte en un modo de acción humana que puede crecer *a través* de la experiencia” (p. 101). No quiere decir con esto que haya quienes tienen cierta predisposición para la práctica artística, sino que es una capacidad que, como otras, se puede desarrollar (Eisner, 1995, p. 101).

La segunda propuesta que expone Aguirre (2015) es una “narrativa sobre el arte como saber para la educación” (p. 8) enfocada en el trabajo de los saberes del arte y sus propiedades desde cada una de sus disciplinas: “la estética, la crítica, la historia y la práctica de taller, propiamente dicha” (Aguirre, 2015, p. 8). A esta concepción de la enseñanza artística se la denominó en su día como *Disciplined Based Art Education*

(DBAE), traducíéndose como Educación Artística Basada en Disciplinas (EABD). Influenciada por especialistas como Eisner, Efland y Gardner, entre otros, la EABD constituye un proyecto curricular que fue promovido por la fundación privada estadounidense Centro Getty, en Los Ángeles (EE.UU) para la Educación en Arte en las últimas dos décadas del siglo XX. Planteaba una enseñanza centrada en la disciplina que integrase contenidos referidos a cada uno de los cuatro bloques, trabajando esos mismos aspectos a través del arte. Las alternativas de esta narrativa estudian la obra de distintos artistas de interés cultural y dan prioridad a otros dominios del aprendizaje artístico, el dominio crítico y el histórico, que “desarrollan actividades de aprendizaje en forma de observaciones críticas, discusión y lectura” (Eisner, 1995, p. 154). Sin embargo, una de las consecuencias negativas que pueden derivar de ello es el uso de piezas muy simples, infantilizando los recursos o dando mayor protagonismo a un tipo de artistas sobre otros. Además, al centrarse profundamente en las obras de arte para llevar a cabo las tareas se dejan de lado otros contextos visuales que también deberían analizarse por su cada vez mayor presencia en la vida diaria, a causa de una incipiente cultura visual al amparo de nuevos movimientos sociales, como el feminismo, el ecologismo o el multiculturalismo, como señala Marín-Viadel (2011).

Quedan definidos entonces dos grandes bloques que contextualizan la actualidad educativa de las artes visuales y plásticas: el primero, basado en la teoría de la autoexpresión creativa de Lowenfeld y Brittain, caracterizado por la idea del innatismo artístico y el uso de modelos propios del dominio productivo; y un segundo bloque derivado de la EABD, con mayor atención en el dominio histórico y el dominio cultural. A partir de ellos, Aguirre (2015) propone encaminar la educación artística hacia nuevos modelos mediante la revisión y modificación del currículo:

[...] es preciso iniciar cuanto antes una reorientación de la educación artística que la impulse más allá del expresionismo creativo, del representacionismo mimético o de la mera formación en el conocimiento y disfrute del arte canónico. Nuestra tarea como educadores nos debe llevar, a mi juicio, a tomar como ejes de nuestra acción formativa a los sujetos en su relación con los artefactos estéticos, es decir, su experiencia con las artes y la cultura visual (p. 14).

Sin embargo, “expresiones y referencias a este área como “marginal, [...] asignatura maría, [...] han hecho que la educación artística se entienda como una de las parcelas menos legitimadas de todas las disciplinas en las que se dividen las Ciencias de la Educación” (Acaso, 2009, p. 88). Tal es el punto al que se ha llegado en España que con la promulgación de la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE) las enseñanzas del área artística fueron eliminadas del bloque de obligatorias, pasando a ser materias optativas dentro del bloque de asignaturas específicas (Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria, pp. 19354 - 19355). Aguirre (2018) justifica esta desaparición de las artes en la visión empresarial de la educación en la sociedad de hoy (p. 7). Esta crisis afecta irremediablemente a la enseñanza.

En lugar de entenderse como un fin en sí misma -como ocurre con el resto de asignaturas, donde los contenidos se valoran por su necesidad en relación con el desarrollo del estudiante-, la educación artística modernista se resume en un programa de acciones fragmentadas que suponen *la creación técnica de diversos objetos para los demás*, y en su exhibición (precaria) en la escuela y en el hogar (Acaso y Megías, 2017, pp. 64 - 66).

Acaso y Megías (2017) señalan lo extraño de que, viviendo en una sociedad donde la información llega a las personas (cada vez en mayor medida) en forma de contenido visual, el área de Educación Artística esté sufriendo unos procesos de marginación y falta de especialización progresivos (p. 28); por esto último el problema no solo afecta directamente a los niños y niñas de la etapa de Primaria o la de Infantil, sino también al profesorado. Además de no existir una especialidad en educación visual y plástica para los docentes en Aragón, la formación que los futuros maestros y maestras reciben sobre esta disciplina en estudios superiores (por ejemplo, en un grado de Magisterio en Educación Primaria) supone un porcentaje ridículo frente a la carga de materias dedicadas a otras áreas de conocimiento: las asignaturas de formación básica u obligatorias relacionadas directamente con la educación visual y plástica suponen un 2’5% del grado en la Universidad de Zaragoza, 6 créditos ECTS en la asignatura *Educación visual y plástica* (Anexo 1, guía 26613) frente a los 240 necesarios para obtener la titulación. Además, no existen optativas relacionadas.

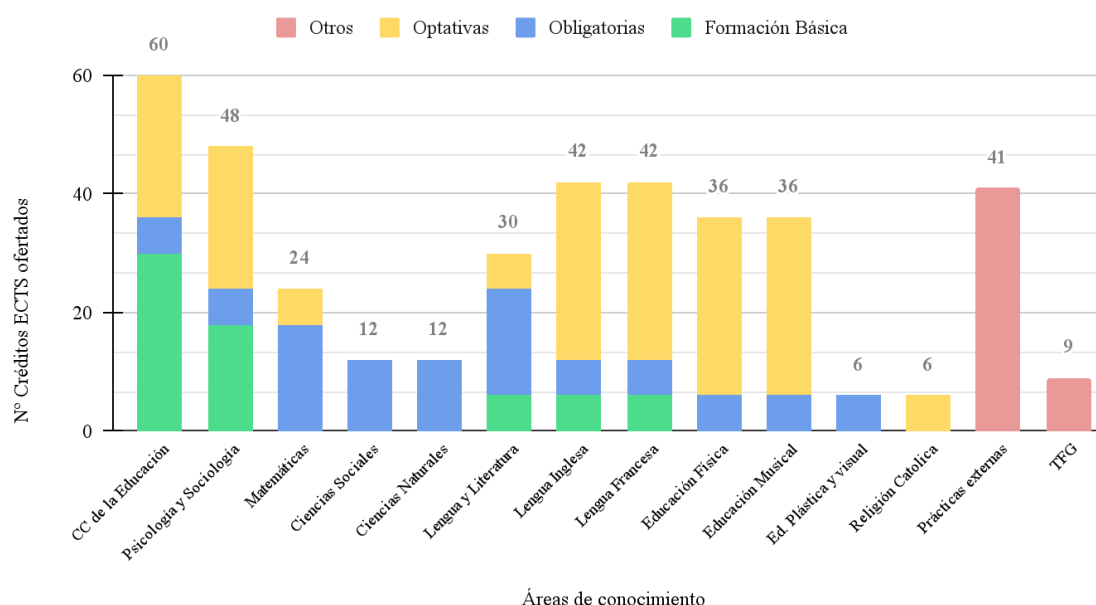


Figura 2. Relación entre créditos ECTS y asignaturas ofertadas de distintas áreas en el grado de Magisterio en Educación Primaria en la Universidad de Zaragoza. Fuente: elaboración propia (2021)

Se detectan así dos graves problemas en la situación actual de la educación artística: primero, la decadencia y marginación de las asignaturas relacionadas con las artes en las aulas de Primaria; y segundo, la falta de formación y especialización del profesorado. Pero existe además una tercera cuestión que abordar; volviendo a lo comentado anteriormente, una sociedad cambiante necesita una educación actualizada que responda a las necesidades que surgen de esos cambios. Las transformaciones a nivel social, cultural y tecnológico traen consigo el reto de “adecuar nuestras propuestas pedagógicas a las nuevas formas de configurarse las artes y la cultura, a las nuevas visiones del currículo y a las nuevas funciones que nuestra sociedad asigna a la educación” (Aguirre, 2015, p. 5). El currículo necesita trabajar el arte y lo visual en aspectos más allá de lo puramente técnico y teórico para adaptarse a los nuevos contextos sociales y culturales, caracterizados por la presencia constante de estímulos visuales.

Y es que existe una relación inherente entre pensamiento y percepción. Concretando más: la percepción visual, que es la que más afecta a este tema, juega un papel de gran importancia en la organización de ideas.

Mediante el suministro de imágenes de clases de cualidades, clases de objetos y clases de acontecimientos, la percepción visual procura los cimientos de la formación de conceptos. La mente, [...], opera con el vasto caudal de imágenes accesibles a través de la memoria y organiza la experiencia total de una vida en un sistema de conceptos visuales (Arnheim, 1969, p. 307).

Por eso, Arnheim (1969) afirma que “la percepción visual es pensamiento visual” (p. 27). No obstante, hay que distinguir entre una *recepción pasiva* de estos estímulos visuales y una *percepción activa* de los mismos. La percepción visual según Arnheim (1969) es fundamentalmente activa: requiere atención, profundización, apreciación... (pp. 27 - 28) y por ello es fundamental una educación que defienda la importancia y la función de las artes y productos visuales, trabajando sobre experiencias visuales de forma activa. Si se tiene esto en consideración, habría que replantearse qué función social y cognitiva cumplen las artes en este contexto: tomando las obras de arte y las imágenes de otros tipos como parte del ambiente cotidiano, “la finalidad primordial del arte será conferir forma al marco de la existencia humana” (Arnheim, 1969, p. 308), lo cual “debe complementarse mediante un enfoque psicológico y educacional que reconozca el arte como forma visual, y la forma visual como el medio principal del pensamiento productivo” (Arnheim, 1969, p. 308). Y una educación con estas características requiere, en consecuencia, que los educadores “reaprendan” a mirar y desarrollen su sensibilidad visual (Arnheim, 1969, p. 327).

Entonces, la educación artística puede convertirse en un ámbito idóneo para trabajar, analizar y discernir con los niños y niñas sobre las imágenes desde una perspectiva crítica: citando de nuevo a Aguirre (2017), “está en una posición privilegiada para contribuir al propósito general de la educación, que a mi entender no es otro que el de formar sujetos libres y creativos” (p. 13). Por eso surge la necesidad de optimizar la enseñanza de las artes incorporando “el análisis de la cultura actual, los procedimientos, la creación de las imágenes y objetos, de su distribución en los distintos medios, de las estrategias comunicativas” (Murillo-Ligorred y Revilla, 2020, p. 102).



Figura 3. Expresionismo: figuración y abstracción. Realizado por un niño de 11 años. Fuente: Murillo-Ligorred (2021)



Figura 4. Expresionismo: figuración y abstracción. Realizado por un niño de 6 años. Fuente: Murillo-Ligorred (2021)

En definitiva: se necesita una educación artística capaz de fomentar en los estudiantes una mirada crítica hacia la cultura visual. De acuerdo con Mirzoeff (2009), para que el estudiante tenga una alfabetización crítica es necesario implementar una pedagogía de la imagen en la que el profesorado proporcione al alumnado herramientas y técnicas coherentes con su realidad, que favorezcan una auténtica alfabetización (p. 78). La educación tiene que plantearse nuevas formas de introducir a los jóvenes en el *mundo imagen*.

Adoptar una perspectiva crítica es provocar un agujero en el flujo continuo de mercancías, ya sea la imagen mercantilizada o el texto mercantilizado. Eso es algo que busco provocar todo el tiempo. Trato de que los alumnos desarrollen lo que se llama el pensamiento lateral, o que puedan hacer conexiones, pensando en lo que aparenta ser totalmente visible y en lo que no puede ser visto o está excluido (Mirzoeff, 2009, p. 79).

Con la mirada en ese objetivo, Acaso (2009) plantea los principios de una *pedagogía crítica* desde la educación artística, definiendo esta como “un sistema de enseñanza-aprendizaje que tiene como principal objetivo que el estudiante desarrolle, a partir de una dinámica crítica, un pensamiento emancipado” (p. 148). En su propuesta resalta la importancia de todos los contextos en la adquisición de aprendizajes del niño, así como la reflexión sobre los contenidos y el papel del maestro en la renovación de los modos de enseñanza; es el camino hacia una pedagogía preocupada por el desarrollo de la conciencia crítica de los escolares (Acaso, 2009, p. 151).

Para ello, la lucha ha de hacerse desde dos frentes: por un lado, desde la creación de lo que se denomina como resistencia informada a través de la hermenéutica de la sospecha con respecto a los procesos de análisis y, por otro lado, desde la creación de productos visuales efectivos, de productos visuales críticos, socialmente potentes (Acaso, 2009, p. 155).

Con esta síntesis de la situación actual se hacen visibles los problemas, carencias y retos en la educación artística de hoy y los distintos modelos y pedagogías que pueden impulsarla hacia su mejora. Ahora, es necesario indagar más en esa cultura visual y en el desarrollo del pensamiento crítico dentro de la misma.

2.2. Cultura visual y experiencia estética en la infancia

Las nuevas sociedades del siglo XXI vienen caracterizadas por un considerable aumento del número de imágenes en sus medios de comunicación, dando lugar a formas más visuales y generando lo que Gilbert Cohén-Seat denominó en 1959 como la *iconosfera*, que hace referencia a este nuevo ambiente imagístico, que aparece a la par que el cine, la televisión y sus derivados (Universidad Internacional de La Rioja [UNIR], s.f., apartado 11.2). Con el tiempo se le han sumado los medios de comunicación y *mass media*, hasta llegar a un punto en que la cultura ha pasado a ser sumamente visual.

[...] las características del término cultura visual como el “conjunto de representaciones visuales que forman el entramado que dota de significado al mundo en el que viven las personas que pertenecen a una sociedad determinada. La cultura visual es el conjunto de productos visuales que pueblan nuestra cotidianidad y dan origen a la identidad del individuo contemporáneo” (Acaso, 2006a: 38). De forma más concreta, podemos decir que la cultura visual es el conjunto de objetos, experiencias y representaciones a partir de los que creamos significado a través del lenguaje visual que forman parte de nuestra vida cotidiana (Acaso, 2009, p. 161).

La cultura visual abarca todo tipo de acontecimientos visuales que se dan en el entorno donde se mueven las personas; por su vínculo con el contexto, es extremadamente variable y puede abarcar temas diversos apareciendo en todo tipo de formatos: fotografías, pintura, internet, y también en “las bellas artes, la publicidad, los vídeos y películas, el arte popular, la televisión y otros espectáculos, diseños de viviendas y parques de recreo, imágenes por ordenador y otras formas de producción y comunicación visual” (Freedman, 2002, p. 60). Es todo aquello que llama la atención. Se centra en la producción de imágenes de manifestación social a partir de cualquier sociedad o cultura.



Figura 5. Times Square en Nueva York al anochecer. Fuente: Clerk (s.f.).

Supone la transformación de una sociedad de las palabras y del lenguaje escrito a una nueva cultura basada en las imágenes y en el lenguaje visual, definido este por Acaso (2006) como “un sistema con el que podemos enunciar mensajes y recibir información a través del sentido de la vista” (p. 25). Junto con el desarrollo tecnológico, esto permite que las personas accedan al conocimiento a través de lo visual antes que recurriendo a los textos. Así, aunque el ámbito de la enseñanza “tiende a dar mayor énfasis a la utilización del lenguaje verbal para la mediación del pensamiento, debe quedar claro que el pensamiento no se limita a operaciones verbales” (Eisner, 1995, p. 100). En vista de estos acontecimientos, hay que asumir que lo visual no sólo tiene una creciente importancia, sino que caracteriza nuestra cultura; una *cultura visual* (Mirzoeff, citado en Brea, 2010, p. 115).

Brea (2010) distingue a partir de estas ideas tres eras de la imagen: la imagen-materia, el *film* y la *e-image*. Considera que el nuevo régimen de distribución y acceso de las imágenes “favorecerá así la ampliación exponencial del número de los receptores, decidiendo el destino irrevocable de la producción de los imaginarios en forma de *cultura de masas*, orientada a una recepción cada vez más amplia y colectiva” (Brea, 2010, p. 49). Con esto se tiende a crear una conciencia común en los sujetos, de los que se espera que sean espectadores inocentes, que no se detengan a tomar precauciones ante el asalto de estímulos visuales. Cuando el ser humano empieza a vivir en medio de una constante “*inundación* de imágenes” (García Varas, 2018, p. 25), donde estas “no se presentan poco a poco, de forma aislada, sino que *prolifera*n, en algunos casos desmesuradamente” (García Varas, 2018, p. 25) y se comporta como un espectador pasivo, es capaz de recibir de ellas todo tipo de información de forma inconsciente sin detenerse a analizar los mensajes que traen consigo. De ahí que la educación tenga que reconocer su papel en este contexto, no solo haciéndose consciente de qué es la cultura visual, sino también enseñando.

Enseñar cultura visual versa sobre hacer y observar todas las artes visuales, no sólo las bellas artes, comprender sus significados, propuestas, relaciones e influencias. Además de la apreciación de las artes visuales, los estudiantes deberían ser animados a desarrollar conciencia crítica ante el imaginario de la cultura visual y los objetos que encuentran cada día, así como ante el cine y la televisión (Freedman, 2002, p. 60).

Freedman (2002) hace especial hincapié en que desde un contexto educativo como la escuela es posible proporcionar a los estudiantes, desde los primeros cursos de Primaria, herramientas para llegar a comprender el poder de la cultura visual (y las múltiples formas que esta toma en el día a día), aprender a reflexionar y discutir sobre sus significados y trabajar desde los ideales de responsabilidad social y libertad personal (pp. 60 y 61). Y esto es principalmente tarea de la educación artística.

Así pues, la realidad contemporánea viene definida por “un significativo aumento de imágenes, lo cual ha llevado a la construcción de lo que podemos denominar el *mundo imagen* (Jiménez, 2002) [...] la realidad de un momento histórico donde el lenguaje visual es *la madre* de todos los lenguajes” (Acaso y Megías, 2017, p. 46). Aparece una nueva pregunta: ¿qué información dan esas imágenes? Más allá de

eso, García Varas (2018) habla de cuestionar cómo crean significado (p. 18); porque, a diferencia de las palabras, “los objetos visuales llenan nuestra percepción en un momento. Las imágenes no crean “sentido” de la manera en la que estamos acostumbrados” (Moxey, 2015, p. 130). Lo visual adquiere así cierto poder (de carácter icónico) y “un papel activo en la vida cultural” (Moxey, 2015, p. 131). Es decir: esta revolución no sólo implica la producción de contenido visual, sino también una interacción entre este y quienes están expuestos a él, y por tanto, que haya quien lo consuma y le otorgue significados.

Gell (1998) hace una importante especificación sobre esta idea: una misma imagen o artefacto puede provocar distintas reacciones a nivel social y emocional en función de la situación en la que esta se presente a un sujeto (p. 36). Así pues, cada quien podría darle un significado distinto en función de su contexto cultural; por eso lo visual no solo está presente en la cultura, sino que participa de ella. El arte, entonces, es más que comunicación simbólica; hay que entenderlo junto a “la *agencia*, la *interacción*, la *causalidad*, el *resultado* y la *transformación*. Considero el arte un sistema de acción, destinado a cambiar el mundo más que a codificar proposiciones simbólicas sobre él” (Gell, 1998, p. 36).

De modo que la imagen se empodera: su dimensión social hace que se produzca un fenómeno donde fluctúan los roles de actor y espectador entre el sujeto y el producto visual. Porque, al pintar un cuadro, el artista es quien tiene el papel activo frente a la obra; pero después es ese objeto el que “interacciona con el espectador desviándose de los programas culturales para los que fue concebido y que nos afecta de un modo que los sistemas de signos no pueden regular, nos invita a considerar ese estatus de imagen como presentación” (Moxey, 2015, p. 100), apoderándose así de la percepción de la persona y produciendo en ella una reacción respuesta hacia la obra.



Figura 6. Espectador frente a la obra *Para no ser reproducido* de René Magritte (1937). Museo MOMA de Nueva York. Fuente: Wrobel (s.f.)

Otros autores como Mitchell (1996) mantienen que el poder que efectivamente tienen las imágenes no tiene por qué ser enorme. Lo que ocurre es que las personas quieren sentirse superiores frente a ellas al tratar de exponerlas; y, para tener esa sensación, hace falta creer que las imágenes son más poderosas de lo que son en realidad (p. 74).

What pictures want, then, is not to be interpreted, decoded, worshiped, smashed, exposed, demystified or to enthrall their beholders [...]. What pictures want in the last instance, then, is simply to be asked what they want, with the understanding that the answer may well be, nothing at all (Mitchell, 1996, p. 82).

Sin embargo, si existe una pasividad hacia la inevitable recepción de imágenes y contenido visual (la cual se ve favorecida por el auge de las redes sociales y los medios de comunicación de masas), todo el significado que la persona da a las imágenes no pasa por ningún tipo de filtro, sin ser analizado (e incluso sin llegar a ser reconocido por el sujeto) desde un punto de vista crítico. En consecuencia, toda esa información acaba en el subconsciente. Todo esto “transformaría nuestras formas de atención y las

condiciones de percepción de los significados [...] y exigiría tanto una interpretación de la percepción de las imágenes como, especialmente, una exégesis de los cambios sociales y culturales que las mismas producen” (García Varas, 2018, p. 19).



Figura 7. Adolescentes con el teléfono móvil en el Rijksmuseum de Amsterdam. Tras ellos, *La Ronda de noche* (1642) de Rembrandt. Fuente: dominio público (2015)

Así, una construcción visual puede llegar a tener mayor influencia o importancia sobre la vida de una persona que la propia realidad; es lo que ocurre, poniendo solo

algunos ejemplos, con la publicidad de masas, la fotografía de moda, el cine, los videojuegos, la industria de la belleza y su culto al cuerpo (que promueven proporciones “perfectas” que nunca han de salirse del canon establecido), y hasta con algunas series de televisión, Netflix u otras plataformas. Hay quienes denominan a este nuevo fenómeno como “hiperrealidad”, definiéndose como aquella que es “parte de nuestra cotidianidad, de nuestro imaginario colectivo” (Baudillard citado en Acaso y Megías, 2017, p. 47) y que, al fin y al cabo, está fuertemente vinculada con ese ciclo de creación y consumo de imágenes constante por parte de las sociedades. En este sentido habría que destacar la heterogeneidad e implicación de las imágenes que la componen configurando el *mundo imagen*.

Sin embargo, la imagen “no es simplemente un nuevo tema, sino que implica más bien otro tipo de *pensamiento*, un pensamiento que se muestre capaz de clarificar y aprovechar *las posibilidades cognitivas que hay en las representaciones no verbales*” (Boehm citado en García Varas, 2018, p. 26) que por mucho tiempo han pasado desapercibidas ante los ojos de todos. Por ello, Moxey (2015) destaca la necesidad de atender a “los modos en que las imágenes captan la atención dando forma a las reacciones, considerando que las propiedades físicas de las imágenes son tan importantes como sus funciones sociales” (p. 98); porque estos objetos visuales también son activos en la sociedad. Hay que atender tanto a los efectos de su presencia como a los efectos de su significado (Gumbrecht citado en Moxey, 2015, pp. 99). La dificultad aparece al descubrir que en esta *hiperrealidad* gran parte de la población es incapaz de diferenciar entre representación y realidad, con lo que surge “la urgencia por alfabetizar visualmente a la población” (Acaso, 2009, p. 153).

Y llega así el momento de poner el foco de atención en la infancia desde la perspectiva de una cultura visual. Los niños y niñas de hoy están creciendo en este *mundo imagen* y los contextos generados por el mismo, siendo inevitable que se vean influenciados por ello.

Asociar la libertad infantil con la ausencia de influencias conlleva una visión idealizada y poco veraz de la infancia, porque el niño desde que nace está siendo (afortunadamente) afectado por la cultura. Es más, es difícil concebir la infancia si no es

en contacto con la cultura. De hecho, solo a través de la cultura el ser humano es viable como ser humano (Aguirre, 2015, p. 7).

Esta cultura también ha sido denominada por autores como Debord citado en Barbero (2020) como *sociedad del espectáculo*, donde las imágenes mediatizan las relaciones de la sociedad al ser manipuladas hasta tal punto en que dejan de representar lo que es real para “potenciar el consumo de ideas, hábitos, estéticas... de forma generalizada” (p. 261).



Figura 8. Cuenta personal en Instagram de Zendaya. Antes y después: crítica acerca del retoque fotográfico que le habían realizado. Fuente: ABC (2015).

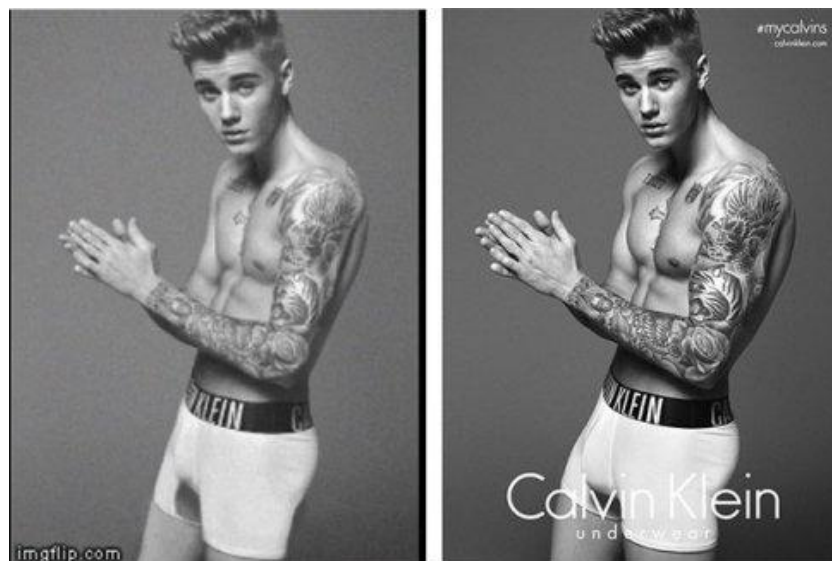


Figura 9. Justin Bieber, antes y después del presunto photoshopeado para la publicidad de Calvin Klein. Fuente: Breatheheavy.com (2015)

Entonces, todo proceso de enseñanza-aprendizaje del alumnado del siglo XXI tiene que entenderse en este contexto de carácter profundamente visual porque va a influir en su desarrollo, en sus creencias e, inevitablemente, en su pensamiento. Ese es el motivo por el que la educación tiene que actualizarse a la par que la sociedad teniendo en cuenta sus características y necesidades más particulares. El profesorado tiene la responsabilidad de “compensar y ampliar esas imágenes mediáticas, sobre todo si son estereotipadas y que son presentadas como si fuesen las únicas posibles, con otro tipo de imágenes más próximas y personales” (Barbero, 2020, p. 264). Las propuestas educativas tienen que pensarse desde “el sentido que tiene educar en la sociedad actual” (Aguirre, 2018, p. 9), puesto que la experiencia estética que tenga el alumnado está inevitablemente vinculada y condicionada a una cultura en la que predomina el consumo de estas imágenes, que se hacen parte de su imaginario desde temprana edad.

Teniendo estos aspectos en cuenta, convendría plantear desde la docencia cuál está siendo la experiencia estética y visual de los estudiantes y cómo debería abordarse desde las escuelas. El punto de interés no está en la idea de experiencia como sucesos que recordar, sino en la experiencia como aquella que “tiene una cualidad emocional satisfactoria, porque posee una integración interna y un cumplimiento, alcanzado por un movimiento ordenado y organizado” (Dewey, 2008, p. 45).

En efecto, en una experiencia de pensamiento las premisas surgen sólo cuando se hace manifiesta una conclusión. [...] Si se llega a una conclusión es que hay un movimiento de anticipación y acumulación que finalmente llega a completarse. Una «conclusión» no es una cosa separada e independiente, sino la consumación de un movimiento. Por lo tanto, *una* experiencia de pensamiento tiene su propia cualidad estética (Dewey, 2008, p. 44).

Toda experiencia artística tiene un componente estético que no puede desligarse de la misma, porque “la Estética está estrechamente relacionada con la mirada, con la contemplación, con la percepción de las cosas y también con el comportamiento y el gusto” (Caeiro, 2020, p. 14). Genera un diálogo entre el creador de un producto visual y quien lo percibe.

La palabra "estético" se refiere, [...], a la experiencia, en cuanto a que es estimativa, perceptora y gozosa. Denota el punto de vista del consumidor más que el del productor.

Es el gusto (*taste*), y como el cocinar, la acción hábil está del lado del cocinero que prepara, mientras que el gusto está del lado del consumidor (Dewey, 2008, pp. 54 - 55).

De ahí que lo artístico y estético no puedan separarse. El arte “une la misma relación entre hacer y padecer, entre la energía que va y la que viene, que la que hace que una experiencia sea una experiencia” (Dewey, 2008, pp. 55 - 56). Murillo-Ligorred (2020), distingue en el ámbito de las artes dos tipos de experiencia: la artística, como la que engloba el proceso de creación, la propia obra y la recreación contemplativa; y la experiencia estética, siendo esta la que surge al entrar en relación con la belleza, que genera en la persona sensaciones, emociones y sentimientos. Los componentes que conforman la experiencia estética de un individuo estarán vinculados con su percepción de las imágenes, con el lenguaje visual utilizado, con sus ideas previas... En este sentido, Dewey (2008) defiende que “la experiencia estética es siempre más que estética. En ella un cuerpo de materias y significados no estéticos por sí mismos, *se hacen* estéticos” (p. 369), y considerando esto, “el material de la experiencia estética en el ser humano [...] es social” (Dewey, 2008, p. 369). Por eso puede darse en diversos contextos, pudiendo ser experiencias estéticas “musicales, arquitectónicas, literarias, corporales, deportivas, paisajísticas...” (Caeiro, 2020, p. 14).

Es un fenómeno que viene dado por el ambiente y la cultura, y en consecuencia debe abordarse desde la escuela: “la función del profesor es proporcionar las circunstancias, la motivación y los materiales de tal forma que la experiencia tenga que ocurrir. Es importante empezar en la situación actual del niño y ampliar su bagaje de experiencias” (Lowenfeld y Brittain, 2008, p. 72). Se plantea así la necesidad de una educación estética con la que se desarrolle la sensibilidad “hacia los valores estéticos de los objetos y de los sucesos de nuestro entorno, tanto naturales como culturales y las obras de arte” (Marín-Viadel, 2011, p. 150). Una educación que “procura el fomento de la conciencia estética, en general, y de la artística, en particular, de los seres humanos en un contexto social determinado” (Margarit citada en Caeiro, 2020, p. 15).

La percepción que los estudiantes tengan del contexto visual en el que se mueven y de los mensajes que este trae consigo necesita ser educada, porque contribuye al “desarrollo de procesos como: discriminación, análisis, argumentación y pensamiento crítico; es construcción, inteligencia y proceso dinámico, así que el acto de ver es una

función de la inteligencia” (Caeiro, 2020, p. 19). Sabiendo esto, los niños y niñas del siglo XXI necesitan una educación artística y estética para contribuir a su desarrollo integral, que trabaje desde lo sensorial y tenga en cuenta que la estética es una dimensión no solo propia del arte, sino también de la percepción de lo que se contempla (Caeiro, 2020, p. 21). Un modelo educativo que amplíe las experiencias significativas del alumnado con respecto al contexto visual que los rodea, educando su mirada a través de la percepción y de la creación.

Por eso, se impone la necesidad de desarrollar en el contexto educativo de infantil y primaria, una mirada crítica y reflexiva en torno a dichas imágenes-objetos, en relación a lo que representan y en torno a lo que aparentan. Así conseguiremos formar y educar para «ser», no tanto para «tener» o mucho menos para «parecer» o parecerse a alguien que en realidad es irreal o imaginario (Barbero, 2020, p. 264).

Para conseguirlo es necesario un proceso de alfabetización visual, porque sin él la persona es analfabeta: sin una educación en la que se reflexione acerca de las representaciones de esta *hiperrealidad* desde un punto de vista crítico el pensamiento de la ciudadanía (y, especialmente, el de los más pequeños) está a merced de quienes producen las imágenes.

En el debate educativo de nuestros días no se habla de la desesperada necesidad que tienen nuestras escuelas de tener una ciudadanía alfabetizada en el lenguaje de los *mass-media* capaz de interrumpir, contestar y transformar el aparato de estos, de manera que pierdan su poder de infantilizar a la población y dejen de crear sujetos sociales pasivos, temerosos, paranoicos y apolíticos (McLaren citado en Acaso, 2009, p. 153).

La alfabetización visual supone una transformación del área de Educación Artística y de sus metodologías de enseñanza para evitar que los alumnos y alumnas se conviertan en sujetos pasivos, pues “cuanto más se les imponga pasividad, tanto más ingenuamente tenderán a adaptarse al mundo en lugar de transformar, tanto más tienden a adaptarse a la realidad parcializada en los depósitos recibidos” (Freire, 2002, p. 64).

2.3. Educación por la libertad en el sentido de Paulo Freire y Jacques Rancière

A partir de los aspectos generales sobre la importancia de reflexionar acerca de los acontecimientos visuales del entorno desde una perspectiva crítica comentados, surge una nueva idea, recurrente en el pensamiento de Paulo Freire: la necesidad de alfabetizar a las sociedades para que no sean manipuladas. Desde la educación artística esto deriva en la necesidad de alfabetizar visualmente a una población que se mueve en la cultura visual sin ser siempre consciente de los mensajes que esta trae consigo.

La teoría de Paulo Freire se contextualiza en la realidad social de Brasil (y otros países de América del Sur) del siglo XX. Con un elevado porcentaje de analfabetismo en la población (también adulta) y una diferencia abismal entre las clases sociales más bajas y las más elevadas, este autor distingue dos tipos de educación para explicar el porqué de esa realidad (educación bancaria) y cómo transformarla (educación liberadora). Por eso, la pedagogía que propone “corresponde admirablemente con la emergencia de las clases populares en la historia latinoamericana y con la crisis definitiva de las viejas élites dominantes” (Barreiro, 1976, p. 11): es una *pedagogía del oprimido*.

Esta pedagogía puede encontrarse en todos los ámbitos, incluida la educación artística y visual. Propone un cambio de visión sobre el modo de enseñar y concebir la educación para liberar a una sociedad que no es consciente de su opresión. Trasladando esto a la realidad contemporánea, lo que se pretende en los siguientes epígrafes es relacionar la teoría de Paulo Freire con la cultura visual y la necesidad de una alfabetización visual para los niños y niñas (y, en realidad, también para los adultos); porque las imágenes que inundan el día a día actual son controladas por unos pocos y la población necesita identificar, analizar y entender lo que se transmite a través de ello. Es necesario *reaprender* a ver a través de una nueva educación visual liberadora.

2.3.1. La *pedagogía del oprimido*: una educación liberadora frente a la educación bancaria

El pensamiento de Paulo Freire diferencia entre dos tipos de educación opuestos entre sí. Por un lado está la educación bancaria, que se caracteriza por mantener al

alumnado como agentes pasivos en el proceso de enseñanza-aprendizaje para que terminen por adaptarse a la realidad sin cuestionarla; “de ahí que uno de sus objetivos fundamentales, aunque no sea éste advertido por muchos de los que la llevan a cabo, sea dificultar al máximo el pensamiento auténtico” (Freire, 2002, p. 84). Este modelo, por supuesto, no se presenta directamente así a las personas. Lo habitual es que se dé de manera oculta, a través de los valores, ideales y métodos que utiliza. Es una práctica educativa de domesticación, mecánica, donde la contradicción educador-educando es un elemento fundamental para su desarrollo. “En la visión “bancaria” de la educación, el “saber”, el conocimiento, es una donación de aquellos que se juzgan ignorantes” (Freire, 2002, p. 52). En el territorio de la educación artística no resulta complicado identificar cómo se manifiesta la educación bancaria; especialmente, por el hecho de que se apoya en el lenguaje visual y en la ausencia de personas *alfabetas visuales*. En un ámbito artístico, autoras como Acaso (2009) la reflejan como *pedagogía tóxica*, que “es tan amiga del lenguaje visual, porque quiere estar sin que se note y, debido a que la mayoría de nosotros no sabemos interpretar conscientemente los mensajes visuales, las representaciones visuales constituyen su mejor aliada” (p. 46).

Un educador en esta posición no contempla la posibilidad de que los estudiantes no sean ignorantes. El conocimiento es suyo y él es quien lo deposita en sus alumnos-recipientes. La enseñanza es en estos casos un sinónimo de *domesticación*: las personas “están simplemente en el mundo y no con el mundo y con los otros” (Freire, 2002, p. 56). En consecuencia, este modelo educativo no fomenta el despertar de la conciencia sino el imitar al mundo, adaptarse a una realidad dada sin cuestionarla. Así es la educación bancaria desde la perspectiva visual: oculta, aburrida (lo que no significa que no se valga de metodologías innovadoras), sin un trabajo crítico de los contenidos. Aquella donde el docente dice y el alumnado calla, donde priman la memorización de contenidos y la ausencia de reflexión sobre los conocimientos nuevos.

Lo que nos parece indiscutible es que, si pretendemos la liberación de los hombres, no podemos empezar por alienarlos o mantenerlos en la alienación. La liberación auténtica, que es la humanización en proceso, no es una *cosa* que se deposita en los hombres. No es una palabra más, hueca, mitificante. Es praxis, que implica la acción y la reflexión de los hombres sobre el mundo para transformarlo (Freire, 2002, p.88).

No sólo eso: una educación artística bancaria abarca toda acción (e inacción) que fomenta que el alumnado se adapte a este nuevo *mundo imagen*, apoyándose en metodologías que promueven la imitación y repetición de los mensajes (implícitos y explícitos) de una sociedad visual. Es un modelo que mantiene “dormida” la conciencia crítica visual de los estudiantes, “un mecanismo que ha de ser automático y a través del cual iniciemos un proceso de reflexión [...] para generar el conocimiento emancipado que es tan necesario para llegar a ser independiente visualmente” (Acaso, 2009, p. 158).

Por esto, cuando Paulo Freire habla de *alfabetizar* a la población deja clara la diferencia entre este término y la domesticación o dominación que se ejerce en una educación bancaria. El analfabetismo es un reflejo de la estructura de la sociedad donde aparece (Freire, 1976, p. 15). No puede combatirse únicamente con la palabra: no se puede alfabetizar (entendiéndolo como un proceso íntimamente relacionado con el pensamiento crítico) a través de *comunicados* del educador. Tampoco existe una metodología infalible; la cuestión es encontrar un modelo educativo que “posibilite al hombre para la discusión valiente de su problemática, de su inserción en esta problemática, que lo advierta de los peligros de su tiempo para que, consciente de ellos, gane la fuerza y el valor para luchar” (Freire, 1976, p. 85). Lo mismo será necesario desde la educación artística para conseguir una *alfabetización visual*: en este caso, centrando la discusión en las imágenes que se pretenden analizar, en su mensaje y su papel social, preparando al alumnado para enfrentarse a la realidad visual diaria desde una perspectiva crítica.

Por otro lado, la opción contraria es una educación problematizadora que rechaza la alfabetización mecánica y pasiva. Se postula como fundamentalmente crítica. Concibe el binomio hombre-mundo como un problema que necesita de la reflexión para conseguir a través de ella una transformación social; y, en consecuencia, exige acción tanto por parte del docente como del estudiante. “La educación liberadora, problematizadora, ya no puede ser el acto de depositar, de narrar, de transferir o de transmitir “conocimientos” y valores a los educandos, meros pacientes, como lo hace la educación “bancaria”, sino ser un acto cognoscente” (Freire, 2002, pp. 60 - 61). Se repite con esto la idea de que no es posible entender la cultura visual sin las personas que viven en ella; sabiendo que muchas son *analfabetas visuales*, una educación

artística liberadora, crítica, problematizadora, será la que genere conocimiento en lugar de depositarlo. Es decir: mientras en una educación bancaria el docente deposita los saberes en sus estudiantes, en la liberadora lo crean juntos.

El binomio hombre-mundo hace referencia a la inevitable relación entre las personas y la realidad, que no pueden entenderse por separado ni aisladas una de la otra. Lo que Freire (2002) pretende con esta educación problematizadora es que el individuo tenga que esforzarse por ver desde una perspectiva crítica su forma de ser y estar en y con el mundo (p. 94). Para que el alumnado pueda crear su propio conocimiento visual hay que conseguir darle “la categoría al estudiante de artista visual y hacerle ver a él o a ella cómo a partir de los productos visuales se puede cambiar el mundo” (Acaso, 2009, p. 157). En definitiva, hay que aprovechar el ámbito educativo, no para reproducir de forma imitativa y superficial productos visuales, sino para crearlos desde un diálogo y análisis crítico del mensaje que van a transmitir. Esta reflexión de la acción (tanto de docentes como de alumnos) marca la mayor diferencia entre una educación artística bancaria y una liberadora. A través de ella se evita la adaptación no cuestionada del alumnado a la cultura visual. En lugar de observar e introducirse pasivamente en las situaciones de comunicación visual, hay que problematizarlas: fomentar ambientes donde se invite a los niños y niñas a preguntarse qué están viendo, su significado, por qué lo ven y en qué contexto aparece ese mensaje... con el fin de despertar su conciencia crítica visual y que puedan realizar en un futuro este proceso por sí mismos.

2.3.2. Educar por la libertad a través de una pedagogía comunicativa

La educación para la libertad “se fundamenta en la creatividad y estimula la reflexión y la acción verdaderas de los hombres sobre la realidad” (Freire, 2002, p. 95), desarrollando el razonamiento crítico a través de estas. Desde la educación artística se trabaja a través de la producción y el análisis de producciones visuales de distintos tipos. Siempre que se fomente en el aula la reflexión sobre las obras en el proceso de enseñanza-aprendizaje, los estudiantes estarán desarrollando su conciencia crítica.

Para la reflexión sobre la realidad Freire (1976) buscaba “un método activo que fuese capaz de hacer crítico al hombre a través del debate en grupo de situaciones desafiantes” (p. 55). Un ejemplo de situaciones así dentro de una perspectiva visual,

actual y cercana a la infancia: los videojuegos como *Fortnite*. Se anuncian como gratuitos, online y de fácil acceso para todos; en consecuencia, empezar a jugar es sencillo. Sin embargo, una vez entras necesitas pagar para seguir jugando o desbloquear ciertas funciones especiales del juego. Tras lo que los *mass media* venden como entretenimiento gratis hay un negocio que ha dado lugar a mucha polémica en los últimos años, pues este no es más que un ejemplo de los muchos videojuegos que se han sumado a un modelo *free to play* con micropagos. Para el alumnado de Primaria, este tipo de escenarios suponen un reto: aprender a discernir entre lo que se les muestra y dice sobre un producto y la verdad del mismo.



Figura 10. Imagen promocional del videojuego de *Fortnite*. Fuente: Via X Esports (2020).

Desde esta idea surge un elemento clave: el diálogo como medio para razonar desde un punto de vista objetivo. Implica la participación abierta de todos, educadores y educandos, sea cual sea su situación. Es la herramienta clave de la educación por la libertad; puede desvelar la realidad que ocultaría una educación bancaria que mantiene a las personas en un estado de ignorancia. Y, sabiendo esto, qué mejor forma de abordar la percepción de los significados de las imágenes que llenan la sociedad actual, que compartiendo a través del diálogo los significados que cada uno percibe de las mismas. La educación artística es capaz tomar las riendas de esta tarea.

Con un modelo comunicativo de estas características “el educador ya no es sólo el que educa sino aquel que, en tanto educa, es educado a través del diálogo con el educando, quien, al ser educado, también educa” (Freire, 2002, p.61). En consecuencia,

se supera el binomio educador-educando: las personas aprenden a través del diálogo crítico y reflexivo mientras el propio entorno actúa como mediador del proceso. Se podría decir que la práctica educativa liberadora o problematizadora tiene por objetivo trabajar con quienes han asumido una realidad impuesta para que cuestionen aquello que daban por sentado desde un análisis crítico, y descubran de qué manera están en el mundo y cómo actúan en él y con él (Freire, 2002, p. 64). La comunicación tiene que ser constante y mantenerse abierta. En el ámbito artístico dialogar es un comienzo para trabajar la cultura visual desde cualquier punto de interés, empezando por compartir las percepciones y construyendo poco a poco discusiones y debates más elaborados, con argumentos que estén fundamentados cada vez en mayor medida.

Así pues, cuanto más aumente su poder de diálogo más cerca estará el individuo de lo que Freire (1976) define como “transitividad de la conciencia”, que implica “vencer su falta de compromiso con la existencia, [...] y lo compromete casi totalmente” con la misma (p. 53). Desde este punto hay que alcanzar la conciencia crítica.

[...] la transitividad crítica, a que llegaríamos con una educación dialogal y activa, [...], se caracteriza por la profundidad en la interpretación de los problemas. Por la sustitución de explicaciones mágicas por principios causales. Por tratar de comprobar los “descubrimientos” y estar dispuestos siempre a las revisiones (Freire, 1976, pp. 54 - 55).

Desarrollar la conciencia crítica supone reconocer la representación de lo que ocurre en el entorno, así como las relaciones de distinto tipo (circunstanciales, causales...) presentes. Necesita un trabajo educativo que evite que las personas caigan en la comodidad de la masificación. Debe proporcionar a los educandos herramientas que les permitan defenderse y desenvolverse ante los problemas que presenta su sociedad. En la educación artística el diálogo se convierte en un medio activo e incluso con el que poner en común distintas perspectivas y significados percibidos: despierta la *conciencia crítica visual* de los espectadores al impulsarlos a analizar y pensar en mayor medida de lo habitual los mensajes que reciben cada día a través del lenguaje visual.

En conclusión, lo que Paulo Freire propone es cambiar el método de discurso por el diálogo, la pasividad por la acción, la alfabetización mecánica por la creativa; y

reconocer la importancia del contexto y su análisis para comprenderlo desde una visión objetiva. Defiende la construcción de una pedagogía basada en la comunicación:

la palabra es transformar la realidad. Y es por ello también por lo que decir la palabra no es privilegio de algunos, sino derecho fundamental y básico de todos los hombres. Pero, a la vez, nadie dice la palabra solo. Decirla significa decirla *para* otros. Decirla significa necesariamente un *encuentro de los hombres*. Por eso, la verdadera educación es diálogo (Barreiro, 1976, p. 16).

Una educación artística y visual liberadora necesita abordar todos estos aspectos, hacerse consciente de ellos y utilizarlos en su favor. Así pues, enfocada desde una pedagogía comunicativa hará uso de tres elementos propuestos por Paulo Freire:

- a) “Un método activo, dialogal, crítico y de espíritu crítico” (Freire, 1976, p. 103). Emplear en el aula el diálogo para poner en común significados, percepciones y opiniones argumentadas, pero también interrogantes sobre elementos del lenguaje visual: por qué, para qué, para quién... creando propuestas que pongan interés también en el dominio crítico y el dominio cultural del aprendizaje artístico (Eisner, 1995, p. 154).
- b) “Una modificación del programa educacional” (Freire, 1976, p. 104), que implica a su vez una mayor atención a la asignatura en los programas oficiales, porque la alfabetización y la cultura visual han de abordarse desde el currículum artístico para trabajarlas de forma explícita e implícita.
- c) Técnicas tales como la decodificación de las imágenes y la argumentación para reflexionar y analizar los significados desde la crítica (Freire, 1976, p. 104).

2.3.3. La aportación de Rancière: la emancipación del espectador y la educación estética

Si Paulo Freire habla de alfabetizar a los oprimidos con una pedagogía a través de la que puedan enfrentarse a la realidad sin hacerles saber que realmente están oprimidos, Jacques Rancière, por su parte, propone un proceso de emancipación para estos donde sean conscientes de dicha situación.

Rancière (2013) habla de emancipación, definiéndose como “la salida de un estado de minoridad” (p. 45) que se concreta en la salida de la ignorancia, del sometimiento y de los engaños. Para llevar a cabo este proceso propone una “*confrontación* con su presente y con los pensamientos convertidos en síntomas de época” (Choi, 2009, p. 9). Esto es lo que Paulo Freire no considera en su teoría: la pedagogía del oprimido parte de la idea de alfabetizarlo, pero no necesariamente de hacerlo consciente de la situación de opresión para salir de ella. En el ámbito de la educación artística y visual, para conseguir la emancipación de las personas, Rancière resalta el análisis de las imágenes y de los mensajes que traen consigo, así como de la distinción entre realidad y representación, para poder llevar a cabo este proceso en lo que él denomina como *sociedad del espectáculo*. Considera el trabajo crítico como aquel que invita al espectador a reflexionar sobre su actitud, activa o pasiva, y el porqué de ella (Rancière, 2013, p. 79), una idea ligeramente distinta a la postulada por Paulo Freire sobre la transformación del educando pasivo a un modelo educativo activo. En su caso, la educación por la libertad era la que incitaba al oprimido a ser activo e introducirse en su realidad, pero no incidía en esa reflexión de su actividad en la misma para poder conseguirlo.

Otro añadido del filósofo francés sobre la educación para la emancipación es la vinculación del arte con la crítica y con el proceso de emancipación del espectador. Rancière propone que, al margen de los posibles engaños de las imágenes, estas resultan paradójicas e íntimamente relacionadas con lo social y, generalmente, con lo político. A través de las artes se refuerzan y reconstruyen las percepciones de las personas; a raíz de esto han surgido en los últimos años tensiones crecientes acerca de lo intolerable de la imagen. Este fenómeno aparece cada vez que, citando el mismo paralelismo que Rancière (2013), “hacen de la protesta política una manifestación de la moda joven” (p. 87). Curiosamente, mientras la imagen denuncia una realidad inaceptable, la propia imagen es parte de esa realidad. Es lo que ocurre cuando, poniendo un ejemplo, las grandes marcas de ropa sacan al mercado camisetas de mensaje feminista, con simbología, personajes o frases asociadas al movimiento, poco antes del 8 de marzo cada año.



Figuras 11 y 12. Izquierda: Camiseta *Everybody should be feminist*. Fuente: Inditex (2017).

Derecha: *Everybody should be feminist*. Fuente: Cabrera (2017)

Sin embargo, un producto así, que denuncia una realidad actual y defiende un movimiento que resalta el papel de las mujeres y aboga por la igualdad, puede no ser fabricado por la empresa responsable en tallas más grandes que la 38. Entonces, un objeto que visualmente se declara *feminista* ya no está incluyendo a un tipo de personas (en este caso, por su condición física) frente a otras; el producto es parte de la denuncia y a la vez se convierte en parte del problema al “dejar fuera” a algunas mujeres.

Y en medio de este cúmulo de imágenes, paradoja y contradicciones se encuentra el espectador; sin embargo, la opinión de Rancière sobre este tema no es similar a la de autores mencionados anteriormente. Mantiene que el problema no es el número de imágenes sino el tipo de imágenes, cuidadosamente elegidas, que llegan a la población: “los medios de comunicación dominantes no nos ahogan de ninguna manera bajo el torrente de imágenes que testimonian masacres, desplazamientos masivos de población y otros horrores que constituyen el presente de nuestro planeta” (Rancière, 2013, p. 96). Es decir: la sociedad se debería preocupar más por la selección de las imágenes y de quienes dicen saber interpretarlas y explican al resto de la población cómo se han de interpretar. El problema no está tanto en las imágenes en sí, sino en el por qué se les está dando una cantidad de atención u otra a cada una. La verdadera emancipación de Rancière se da gracias a la esfera estética del arte, que “tiene un papel fundamental [...] porque tiene el poder para refigurar una nueva repartición de lo

sensible” (Choi, 2011, p. 11). A partir de aquí surge un proceso de subjetivización y una lógica de la apariencia que requiere una educación que entrene y regule estos procesos, que sea capaz de dar fundamentos y conocimiento a las masas en lo estético. A esta educación Rancière la denomina educación estética.

Si las artes, las imágenes, tienen un lugar fundamental en el proceso de emancipación es porque "la política se refiere a lo que se ve y a lo que se puede decir, a quien tiene competencia para ver y calidad para decir, a las propiedades de los espacios y los posibles del tiempo" (Choi, 2011, p. 14).

La aportación de Rancière sobre el proceso de emancipación hace referencia a la propuesta de formas de hacer, ser, decir y visibilizar nuevas en una dimensión estética, porque es en ella donde se encuentran la apariencia sensible y el gusto. Para esto hacen falta maestros emancipadores, porque todo maestro puede ser emancipador o favorecer el atontamiento de los educandos. Y en una sociedad de la imagen como esta, es necesario que los docentes depositen confianza en los educandos y les obliguen a actualizar sus capacidades y conocimientos hasta lograr la emancipación: “que todo hombre del pueblo pueda concebir su dignidad de hombre, tomar conciencia de su capacidad intelectual y decidir su uso” (Rancière, 2003, p. 28).

2.4. El pensamiento crítico y la infancia en la sociedad de la imagen

Campos (2007) define *pensamiento crítico* como “la habilidad consciente, sistemática y deliberada que usa el hombre para tomar decisiones” (p. 12). El pensamiento crítico se va desarrollando mediante el contacto entre el sujeto y su realidad: cuanto más le invite su contexto a cuestionarse las cosas, a analizar los estímulos y los pensamientos, en mayor medida podrá desarrollar su capacidad crítica.

Partiendo de ello, regresa de nuevo la idea del entorno: ¿cómo es la sociedad actual? ¿Cómo influyen sus estímulos a este desarrollo? De acuerdo con Acaso y Megías (2017), “En la actualidad, son los medios de comunicación, y principalmente los productos de entretenimiento, los que desarrollan los procesos de enseñanza” (p. 53). La familia y la escuela han dejado de tener un papel tan relevante, en este sentido, como sucede en la actualidad en estos otros ámbitos referidos a la transmisión de valores, actitudes y formas de pensar. Entonces, hay que plantear qué se puede hacer desde los

centros educativos para que los niños y niñas puedan (haciendo referencia a las tres características que componían el término de pensamiento crítico) ser conscientes y cuestionar de forma sistemática el mensaje que reciben de las imágenes que configuran su realidad diaria.

La escuela es uno de los pocos lugares desde donde el arte actual podría llegar al espectador, de manera que las únicas imágenes que nos obligan a pensar y a desarrollar el pensamiento crítico están alejadas de los contextos educativos, y se entienden como acertijos que hay que adivinar, ante toda imposibilidad de entendimiento (Acaso y Megías, 2017, p. 54)

Aquí entra en juego la importancia de la educación artística dentro y fuera del aula. El currículo escolar de esta área abarca varios campos, pero deja de lado el análisis de las artes visuales y cualquier referencia a la reflexión crítica de las imágenes en una cultura visual. Acaso y Megías (2017) defienden que desde las disciplinas artísticas se pueden aprovechar las artes visuales y el arte contemporáneo como medio para aprender a diferenciar representación de realidad y despertar la conciencia crítica (p. 54). Puede convertirse en un espacio perfecto para llevar a cabo una alfabetización visual con el alumnado, donde se pueda trabajar en la emancipación del niño como espectador de las nombradas imágenes y contenidos visuales.

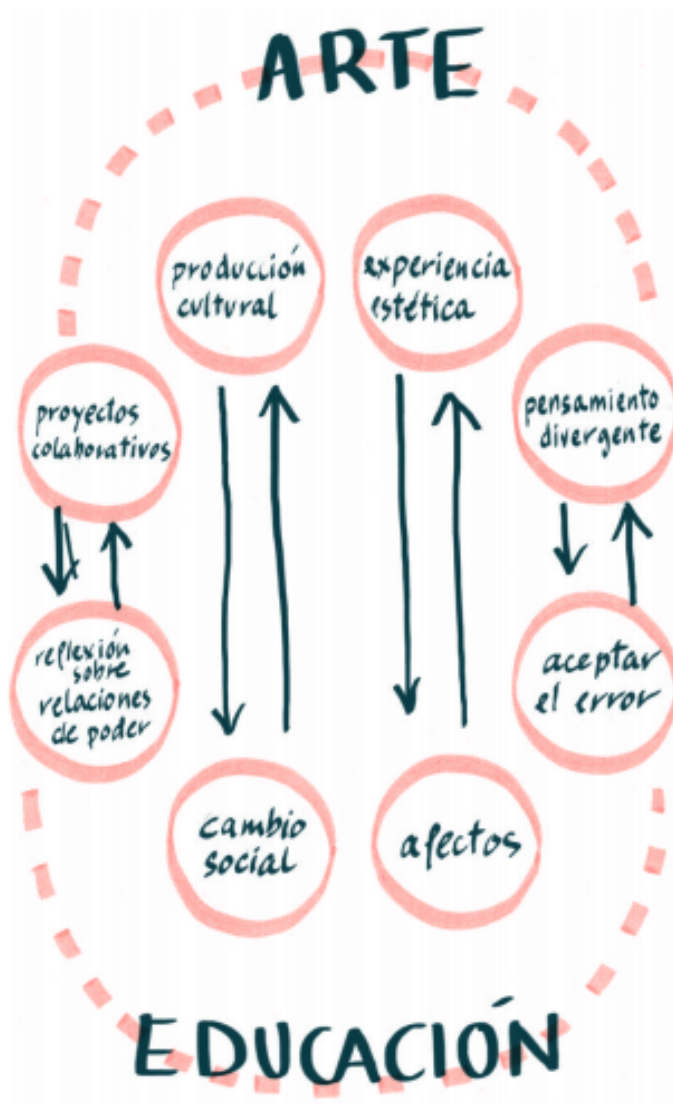


Figura 13. Relaciones entre Arte y Educación. Fuente: Megías (2017)

Para ello es necesario repensar la educación artística, porque “La excesiva obsesión por el diseño de los objetivos operativos ha causado el olvido de lo verdaderamente importante” (Acaso, 2009, pp. 43 - 44), que en este caso es el conocimiento que se pretende generar. Aguirre (2015) plantea que para renovar la educación artística existe la necesidad de reorientar el currículo en base a cuatro principios: “concebir las obras de arte como relatos abiertos y condensados de experiencia” (p. 10), desechando la percepción elitista del arte; “incluir en el campo de estudio de la educación artística todos los artefactos capaces de generar experiencia estética” (Aguirre, 2015, p. 11), tomando aquellos que estén presentes en la cultura visual de cada día; y “restaurar el equilibrio entre producción y comprensión” (Aguirre, 2015, p. 11), trabajando en la educación artística tanto desde el papel de espectadores

(analizando productos visuales) como del de productores (elaborando productos visuales).

En conclusión a todo lo anterior, para poder alcanzar estos objetivos será inevitable no sólo actualizar los contenidos curriculares, sino también la forma en que estos se trabajan en el centro educativo: hacer que los métodos utilizados y los temas abordados sean coherentes al *mundo imagen* de hoy. Y, más allá de eso, que se planteen desde una perspectiva crítica de las artes y de la cultura visual para preparar a los estudiantes y fomentar el despertar de su conciencia crítica visual.

3. Propuesta de elementos favorecedores de una Educación Artística contemporánea

3.1. Un currículo actualizado: la cultura visual y el lenguaje visual como contenidos reconocidos

La primera necesidad que presenta la educación artística de hoy es una urgente actualización del currículo escolar. La propuesta actual deja de lado los contenidos sobre la cultura visual y el análisis crítico de imágenes observadas durante prácticamente toda la etapa de Educación Primaria, haciendo sólo algunas referencias a estos aspectos en los criterios de evaluación de los últimos cursos.

No sólo se aprende de lo que se enseña: también de lo que se oculta en el currículo, y de lo que no se manifiesta en el mismo. La selección de unos contenidos, imágenes, metodologías, ejemplos, e incluso la actitud del docente frente a ellos, influyen en el proceso de enseñanza en buena medida. Es lo que se denomina como *currículum nulo*, aquello que se aprende de lo que no se enseña (Acaso, 2009, p. 59). Así a veces se priorizan (normalmente de forma inconsciente) cierto tipo de obras, artistas, corrientes históricas y materiales, dejando de lado una amplia diversidad de manifestaciones artísticas diferentes. Se habla (y se muestran) a los estudiantes de las esculturas clásicas de mármol, el impresionismo de Van Gogh, cuadros con mujeres y hombres que responden a los cánones de belleza de su momento. Sin embargo, al acabar la Primaria, pocos pueden decir el nombre de alguna artista española, explicar el uso de

técnicas y corrientes artísticas actuales, encontrar nuevas formas de arte contemporáneo en su propia ciudad o identificar las estrategias de una campaña publicitaria. Citando a Acaso (2009), la educación artística no es “(sólo) pintura al óleo, escultura en mármol, materiales alejados de la realidad, de la vida cotidiana de estudiantes y docentes del siglo XXI” (p. 38). Es necesario abordar, y mostrar, más ejemplos, más manifestaciones artísticas, productos visuales más diversos que se relacionen con la propia experiencia estética del alumnado (Aguirre, 2015; Murillo-Ligorred, 2018).



Figuras 14 y 15. Frida Kahlo (2010) y Coco Chanel (2011), por Lita Cabellut. Fuente: dominio público

La *no enseñanza* de unos productos visuales, frente a otros considerados más importantes, es otra manifestación de una educación artística bancaria. Una educación mecánica, acomodada, que no desvela (toda) la realidad ni se pregunta sus porqués. Y su aliado es el lenguaje visual, porque “los mensajes que verdaderamente nos afectan de la información que se transmite a través de sistemas icónicos son los que llegan hasta nosotros de forma sesgada, inconsciente o latente” (Acaso, 2009, p. 62); y es que “la suma de aquellos elementos que transmiten significado a través del lenguaje visual, tanto en la realidad como en sistemas de representación” (Acaso, 2009, p. 63) conforma el *currículum oculto visual*. Su presencia lleva a excluir ciertos tipos de contenidos del currículo, a generar ideas o prejuicios incorrectos sobre la realidad. Sin embargo,

mientras el sistema educativo priorice un grupo de aprendizajes sobre otros, se estará favoreciendo esta situación. La educación artística tiene que llegar más lejos y presentar contenidos fuera de lo canónico (Aguirre, 2015, p. 14).

Lo mismo ocurre con la cultura visual. Mientras no se reconozca su influencia social y se haga un trabajo explícito de ella y del lenguaje visual que la acompaña como contenidos curriculares, los niños y niñas seguirán terminando la etapa de Primaria como analfabetos visuales. Para la alfabetización visual de los estudiantes es necesario proporcionar herramientas y experiencias visuales que les sean útiles, no para insertarse en la sociedad, sino para desenvolverse y defenderse en ella con pensamiento crítico. Por tanto, mostrar una mayor diversidad de imágenes no tiene que tener por objetivo sobresaturar con ellas al alumnado, ni asignarle a las mismas un papel de “maldad”; ampliar la tipología de productos visuales en el aula favorece la creación de nuevas situaciones visuales que inviten a hacerse preguntas sobre ellas, a asombrarse ante lo desconocido y compararlo con otros contextos.

Si la sociedad actual se caracteriza por la inundación de estímulos visuales y el auge de la denominada cultura visual, el mejor ambiente donde poder trabajar con los jóvenes cómo enfrentarse e introducirse en este contexto tiene que estar fuertemente vinculado con ese aspecto visual. La educación artística puede hacerse responsable de ello. Al hacerlo está incorporando al trabajo del aula todo tipo de fenómenos visuales propios del día a día, en toda su diversidad de plataformas, mensajes y procesos. Así en los años de Primaria “los estudiantes toman conciencia de que las imágenes y los objetos pueden sugerir significados” (Freedman, 2002, p. 60) y es posible fomentar su alfabetización visual. Generando situaciones adecuadas para que el alumnado conozca el *mundo imagen* a través de técnicas, análisis y contenidos pertinentes, el arte está a disposición de la educación, al igual que todo producto visual de la vida diaria.



Figuras 16, 17 y 18. Anuncio Beefeater 2019 / #RESP3CT. Fotogramas del anuncio de la campaña publicitaria de Beefeater London como ejemplos de una cultura visual agresiva.

Fuente: Beefeater Gin España (2019)

3.2. A propósito de los tres dominios de Eisner

Conociendo la importancia y la responsabilidad de la educación artística ante la cultura visual de hoy, aparece otro interrogante: cómo dar lugar al aprendizaje artístico y visual en los niños y niñas de la etapa de Primaria. Aguirre (2015) hacía referencia a dos narrativas predominantes en los modelos de enseñanza actuales:

- el primero, basado en la autoexpresión creativa de Lowenfeld y Brittain, con una presencia predominante del dominio productivo de aprendizaje del arte;
- y el segundo, derivado de la EABD y más enfocado al dominio crítico y el dominio histórico.

La propuesta presentada para una educación artística contemporánea necesita un equilibrio entre ambos bloques, trabajando en igual medida propuestas que prioricen cada uno de los tres dominios de aprendizaje del arte designados por Eisner (1995): productivo, crítico e histórico. Se plantea así buscar para el alumnado un punto medio entre ser creador y ser espectador de productos visuales.

3.2.1. Ser creador/productor. Los productos visuales como herramienta de autoexpresión y como fin en sí mismos

Ser creador de productos visuales supone un medio para desarrollar la autoexpresión creativa: el arte se convierte en una herramienta al servicio de la expresión del niño e influye en su desarrollo y aprendizaje artístico a través de la experiencia. Así que la elaboración de productos visuales tiene que entenderse, por un lado, como medio con el que trabajar este tipo de aspectos. Como respuesta, Lowenfeld y Brittain (2008) desarrollan una propuesta focalizada en proporcionar al alumnado experiencias significativas de aprendizaje artístico en base a cinco ideas fundamentales: fomentar la inventiva y exploración del niño en el arte, la flexibilidad de procedimientos didácticos, la adecuación al momento evolutivo del niño de los materiales y destrezas, la identificación del docente con sus estudiantes y la motivación en el aula (pp. 170 - 199). Así destacan las actividades propias del dominio productivo del aprendizaje artístico.



Figura 19. Taller Artes Plásticas para niños por Max Vila 'Dibujando los sueños'. Fuente: Ponce (2013)

Por otro lado, si bien es cierto que utilizar los productos visuales como medio tiene su sentido en desarrollar la capacidad creativa y la autonomía del alumnado, el producto visual no tiene por qué ser únicamente una herramienta. Contextualizando el aula en la cultura visual, es posible considerar los productos también como fin en sí mismos con una condición: “por muy importantes que puedan ser las habilidades y las técnicas, siempre deben ser los medios que conducen a un fin y nunca ser el fin en sí mismas” (Lowenfeld y Brittain, 2008, p. 175), porque el arte no surge en los materiales sino en el ser humano. El componente emocional y expresivo no debe menospreciarse en favor de las destrezas. Sin embargo, conociendo el contexto visual actual, se necesita plantear otros modos de generar pensamiento crítico en el alumnado desde el arte.

Murillo-Ligorred (2018) realiza una propuesta basada en el reto como estímulo para motivar al alumnado y favorecer aprendizajes artísticos significativos a través de la producción de objetos visuales, buscando “una educación que promueve el espíritu emprendedor, la creatividad, la emancipación, las emociones a través del dibujo y el goce en la propia creación” (p. 101). Si bien en edades tempranas el dibujo es un entretenimiento y un modo de experimentación, lo que propone este autor es ir introduciendo el reto en el proceso creativo para que surja un interés y un desafío en la

creación de un producto visual. No tiene que suponer que los docentes dirijan una actividad cerrada, sino que propongan pautas para ayudar al alumnado a interesarse por el problema planteado y por las formas en que pueden resolverlo. Mediante el reto el proceso creativo no sólo supone una herramienta para desarrollar las habilidades del alumnado, sino también una actividad cognitiva donde organizan elementos, buscan respuestas y al mismo tiempo se hacen preguntas sobre la actividad y el propio producto. Es un modo de que estén activos “los procesos de simbolización, expresión y creatividad, los cuales impulsan su avance intelectual, emocional y creativo” (Murillo, 2018, p. 119 - 120) y de dar al producto también una finalidad específica. Con la implementación del reto es posible trabajar contenidos sobre cultura visual con actividades y modelos que resaltan tanto el dominio productivo como el dominio crítico.

3.2.2. Ser espectador/crítico. La conciencia crítica visual: el análisis de imágenes para la emancipación del alumnado

Al igual que es necesario crear productos visuales, analizarlos y desarrollar ante ellos una mirada crítica es esencial. El análisis de las imágenes tiene como fin último hacer ver a los espectadores, habitualmente pasivos y analfabetos visuales, que necesitan reflexionar sobre los mensajes del lenguaje visual de las imágenes para no ser manipulados. Con las aportaciones de Paulo Freire y Rancière se concluye que el análisis es una manera de que el espectador tenga que dejar su papel para ser activo en su realidad y emanciparse: implica despertar, hacerse consciente del contexto y de las interacciones que existen entre él y los productos visuales que lo conforman y modifican.

Por ello, además de trabajar el dominio productivo del aprendizaje artístico es momento de equilibrar las actividades creativas con tareas de análisis, encaminadas a los dominios crítico e histórico. Procesos que ayuden a los estudiantes a automatizar ese análisis de significados para que despierten su conciencia crítica visual. Acaso hace una propuesta para llevar a cabo el análisis de imágenes y de sus significados en las aulas basada en *llegar al mensaje*, que se divide en cuatro fases: primero, clasificar el producto visual según sus características, función, procedencia, etc.; segundo, analizar qué elementos son significativos y cómo se representan, buscando significados parciales para dar lugar a uno general; tercero, definir quién ha creado el objeto y quién lo

consume, cuándo y por qué; y, por último, enunciar qué información cree recibir el espectador (“mensaje manifiesto”) y qué información recibe realmente (“mensaje latente”) (Acaso, 2006, pp. 151 - 162).

Esta propuesta se puede poner en marcha para profundizar en la influencia del lenguaje visual y enseñar al alumnado a entender una amplia diversidad de productos visuales en su contexto particular, a mirarlos con perspectiva crítica y entender cómo confluyen sus elementos para generar un significado. Todo ello puede trabajarse a través del planteamiento de preguntas y del debate entre personas para compartir opiniones, impresiones y conocimientos.

Por ello, hay que destacar la necesidad de otros dos elementos a partir de todo lo anterior: una educación estética en la infancia, que muestre a los estudiantes una mayor diversidad de imágenes y productos visuales; y la introducción del diálogo crítico en las aulas de arte, para trabajar de una forma activa, participativa e inclusiva que fomente el desarrollo del pensamiento crítico y la emancipación visual del alumnado.

3.3. Educación estética en la infancia

Trabajar la producción y el análisis de productos visuales en la cultura visual requiere ampliar la variedad de estos en la enseñanza. Limitar la educación visual y plástica a contenidos y técnicas alejados del alumnado, por relevantes que puedan ser para la historia y evolución de las artes, implica limitar también el aprendizaje de los estudiantes. En la sociedad de la imagen, lo digital, los *mass media*, etc. ya son limitados y cuidadosamente escogidos los productos que se muestran. Por eso se necesita presentar nuevos tipos de imagen, distintos de aquellos a los que están acostumbrados a ver para que los niños y niñas comprendan que hay más diversidad, más posibilidades, más formas de expresar, de ser y de comunicar.



Figuras 20 y 21. Izquierda: *Senecio*. Paul Klee (1922). Fuente: dominio público. Derecha: *Objeto surrealista de funcionamiento simbólico*, Salvador Dalí (1974). Fuente: dominio público.

En la propuesta de equilibrio entre producción y el análisis de productos visuales ya se ha mencionado que hay que educar al alumnado para despertar su conciencia crítica visual y que encuentren las finalidades prácticas de los productos con los que trabajen. Sin embargo, hay que añadir otro componente para una verdadera educación artística contemporánea: la educación estética. De acuerdo con las teorías de Dewey, Caeiro, Lowenfeld y Brittain, entre otros, la proporción de experiencias estéticas diversas en la infancia es fundamental para el desarrollo creativo y estético de los niños y niñas. El objetivo de esto es que consigan desarrollar una *actitud estética* ante los productos visuales, que tengan “interés por el objeto estético” (Da Silva, 2020, p. 55) más allá de su utilidad. La propuesta que realiza Da Silva (2020) a partir de Zanella (2007) propone una serie de objetivos para ponerlo en práctica en las aulas de Primaria que incluyen aspectos como la problematización de estereotipos, relativizar y replantearse la realidad observada y el trabajo de las distintas percepciones con otras personas (p. 55).

La educación estética tiene que trabajar entonces con todo tipo de objetos: artísticos y no artísticos, naturales y artificiales, bellos y feos. Presentando variedad se rompen estereotipos y se invita a reflexionar sobre las ideas y opiniones previas. Las propuestas que se planteen desde el ámbito del desarrollo de la actitud estética tienen

que ser adecuadas al momento evolutivo del alumnado y utilizar estrategias que favorezcan que las experiencias estéticas presentadas resulten significativas.



Figuras 22 y 23. Izquierda: *La duquesa fea*, Quentin Massys (1513). Fuente: Dominio público.
Derecha: *Dancing Pumpkin*, Yayoi Kusama (2020). Fuente: New York Botanical Garden

En torno a estas ideas, la propuesta de Da Silva (2020) sobre el trabajo de experiencias estéticas engloba cuatro estrategias docentes que responden a las necesidades de los estudiantes de una cultura visual contemporánea: primero, “cuestionarnos el entorno” (p. 64), para evitar la falta de atención y la aceptación directa de una realidad dada y favorecer su emancipación visual; segundo, “evitar juicios personales sobre nuestra idea de qué es arte” (Da Silva, 2020, p. 65), para no limitar ni descartar cierto tipo de contenidos u obras para la enseñanza del alumnado; tercero, “dar a conocer a nuestros estudiantes la existencia de esos estereotipos” (Da Silva, 2020, p. 65) que se interiorizan de forma natural por los cánones y prejuicios establecidos por la sociedad; y por último, “usar reproducciones” y aprovechar las tecnologías para mostrar los productos visuales con suficiente calidad al alumnado.

3.4. El diálogo crítico como generador de conocimiento

Proponer nuevas maneras de enseñar y aprender sobre las artes visuales y plásticas requiere un nuevo planteamiento de la pedagogía a utilizar. La teoría de Paulo Freire desvela la importancia de utilizar métodos activos e inclusivos para una

educación liberadora y problematizadora; apuesta por una pedagogía comunicativa, basada en el diálogo crítico entre iguales más allá del binomio educador-educando.

El diálogo en el aula sirve como punto de encuentro para todos. En la acción dialógica del aprendizaje artístico el alumnado puede hallar una manera de compartir, valorar, explicar y defender sus ideas ante sus compañeros y docentes. En la comunicación se ponen en común las distintas perspectivas sobre los temas que resultan interesantes en un momento dado y es posible entrar en debate con otras personas, facilitando que cada uno amplíe su visión o idea al escuchar y entender otros puntos de vista; “solamente el diálogo, que implica el pensar crítico, es capaz de generarlo. Sin él no hay comunicación y sin esta no hay verdadera educación” (Freire, 2002, p. 111). Por eso una pedagogía basada en la acción comunicativa tiene que contemplar a todos los participantes del proceso enseñanza-aprendizaje como iguales.

El diálogo que propone Paulo Freire implica educar en la argumentación a la par que en valores de justicia, solidaridad e igualdad. Y tiene que ser cercano a la realidad de quienes dialogan para que resulte significativo y enriquecedor, para que puedan argumentar con perspectiva y desde su propia experiencia y conocimientos. Es un medio para que uno pueda transformarse a sí mismo y desarrollar su pensamiento crítico a través de la reflexión de ideas compartidas; implica pensar y revisar las creencias y opiniones y descubrir en los demás nuevas posibilidades.

El diálogo en la educación artística es, en consecuencia, el medio a través del que despertar la conciencia crítica visual del alumnado. Es la herramienta clave para su alfabetización visual. Y las artes, las imágenes de la cultura visual y las propias producciones visuales de los estudiantes son los temas que los docentes tendrán que acercar a ellos para despertar su interés y generar estas situaciones de diálogo.

El educador problematizador rehace, constantemente, su acto cognoscente en la cognoscibilidad de los educandos. Estos, en vez de ser dóciles receptores de los depósitos se transforman ahora en investigadores críticos en diálogo con el educador, quien a su vez es también un investigador crítico (Freire, 2002, p. 91)

3.5. Valoración, especialización y ambientes adecuados para la educación artística

Las artes han visto su presencia reducida en las escuelas, no sólo en cuanto a horas lectivas sino también en contenido y espacios. Su falta de valoración supone una falta de recursos y formación adecuados, y por supuesto, repercute a nivel social: museos vacíos, falta de interés, la concepción elitista del arte... Para que se revalorice el área artística se necesita concienciar a los estudiantes y a toda la comunidad educativa de la importancia y el valor de este tipo de disciplinas para el desarrollo integral del alumnado. El docente es quien debe demostrar el valor de las artes, mantenerse inconformista y ser activo no sólo para despertar el interés de los niños y niñas, sino para hacer ver al resto de la sociedad cómo una educación artística contemporánea es útil, coherente y necesaria en la cultura visual del siglo XXI.

Por ello, es indispensable proporcionar una formación adecuada a quienes se planteen ser maestros y maestras en este ambiente. Con un total de 6 créditos ECTS (aproximadamente 150 horas de trabajo) dedicados a la educación visual y plástica en un grado de cuatro años (Anexo 1, guía 26613) los futuros profesores de educación plástica para Educación Primaria terminan sus estudios con escasos aprendizajes sobre el tema, a menos que busquen otros medios fuera de la universidad. Para poder fomentar la alfabetización visual del alumnado, “una educación artística nueva necesita, por delante de todo lo demás, nuevos profesionales, conocedores de la materia, críticos, conscientes de su hacer político, en consonancia con los tiempos que corren” (Acaso, 2009, p. 123); y para ello, hay que conceder una formación más ampliada y en mayor cantidad sobre estas disciplinas.

Y finalmente, habría que resaltar la importancia del entorno en el desarrollo de actividades artísticas: tiene que promover el deseo de explorar, crear, inventar... y presentarse distinto a un ambiente diseñado para la memorización (Lowenfeld y Brittain, 2008, p. 170). El entorno tiene que invitar a la interacción social entre los estudiantes y convertirse en un lugar de diálogo, curiosidad e iniciativa. No obstante, son los maestros quienes tienen que dar los estímulos necesarios a la diversidad del grupo para generar ambientes que conduzcan a una expresión y percepción artísticas significativas.

4. Discusión

La cultura visual es el contexto social que rodea al alumnado de Primaria. Puede influir en la formación del pensamiento de cada individuo por tres razones: una, el papel social que ha adquirido (Gell, 1998, p. 36; Moxey, 2015, p. 130); dos, su presencia diaria; y tres, su capacidad de transmitir mensajes a través de las imágenes y el lenguaje visual (Acaso, 2009, p. 62) Por ello es necesario abordarla, proporcionando a los estudiantes experiencias visuales y estéticas diversas (Freedman, 2002, p. 61; Lowenfeld y Brittain, 2008, p. 7; Aguirre, 2015, p. 14; Caeiro, 2020, p. 14) y trabajándose como un contenido más del currículo para favorecer su alfabetización visual (Acaso, 2009, pp. 165 - 166).

Esta tarea puede llevarse a cabo mediante la educación artística porque está “relacionada con el conocimiento, con el intelecto, con los procesos mentales y no sólo con los manuales, con *enseñar a ver y a hacer con la cabeza y con las manos* y no sólo *enseñar a hacer con las manos*” (Acaso, 2009, p. 17). A través de las artes el niño puede liberarse y expresarse (Lowenfeld y Brittain, 2008, pp. 38 - 40; Acaso, 2009, p. 94) impulsando, no sólo su creatividad, sino también su desarrollo emocional y crítico (Murillo-Ligorred, 2018, pp. 119 - 120). Y, si bien es cierto que tanto las propuestas de creación como las de análisis de productos visuales tienen sus beneficios (Eisner, 1995; Lowenfeld y Brittain, 2008, pp. 170 - 199; Aguirre, 2015, pp. 6 - 9) es necesario encontrar un punto medio entre ambas para enseñar y advertir al estudiante sobre los peligros de asumir sin reflexionar (Freire, 1976, p. 85; Aguirre, 2015, p. 11), especialmente en un ambiente de cultura visual. Con la mirada de este objetivo, se ha de educar la mirada para ver con ojos críticos; y eso se consigue mediante una educación que desarrolle la sensibilidad y la actitud estética (Marín-Viadel, 2011, p. 150; Caeiro, 2020, pp. 14 - 15). Una educación crítica, inclusiva, dialógica y generadora (que no dadora) de conocimiento (visual) emancipado (Freire, 2002, pp. 60 - 61; Acaso, 2009, p. 158; Rancière, 2013, p. 79).

Y, para todo ello, se coincide en la necesidad de revalorizar el área de educación artística y aumentar su especialización, educando a los futuros docentes para poder educar a los estudiantes de una sociedad profundamente visual y cambiante que van a

necesitar integrarse y desenvolverse en ella (Acaso, 2009, p. 123; Freire, 2002, pp. 61 - 62); y se pretende que lo hagan con perspectiva crítica. En este sentido, son los maestros quienes tienen que aprender a ser sus guías en este proceso, potenciando su desarrollo a través de la dinamización de actividades en el aula que sean adecuadas al momento evolutivo y a la realidad más cercana del alumnado. Es su responsabilidad proporcionar experiencias visuales y estéticas desde su propio entusiasmo, manteniendo la curiosidad de los niños y acompañándolos en su crecimiento artístico, personal e intelectual (Murillo-Ligorred, 2018, pp. 118 - 120).

5. Conclusiones

Una vez llegados a este punto del discurso, y habiendo realizado la investigación en el presente Trabajo de Fin de Grado, alcanzamos las siguientes conclusiones:

Primero, que la educación artística está, ahora mismo, infravalorada en España. Se necesita con urgencia ampliar y concretar la formación referente a esta disciplina, no sólo para los niños, sino también para los futuros y actuales docentes. Algunas universidades ya ofrecen una mención o especialidad en educación artística en los grados de Magisterio en Educación Primaria como parte de la solución. Implementar medidas como esta, junto con una revisión de los contenidos planteados dentro de la disciplina de educación plástica, sería favorable para mejorar la situación de Aragón y de otras comunidades autónomas en condiciones similares.

Segundo, el propio currículo tiene que incluir la cultura visual y sus manifestaciones como contenidos por su papel activo en la sociedad del siglo XXI y, en consecuencia, por su influencia en el pensamiento del individuo. Los mensajes de las imágenes necesitan ser abordados de forma directa desde las escuelas para hacer conscientes a los estudiantes del poder que pueden llegar a ejercer sobre sus vidas. Como docentes hay que plantear situaciones desafiantes relacionadas con los objetos visuales que despierten la curiosidad del alumnado e impliquen su participación en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Y, para que sean verdaderamente reveladoras y generadoras de conocimiento, tendrán que ser propuestas flexibles y cercanas a su realidad.

Tercero, y vinculado a lo anterior, la alfabetización visual es la clave de una educación artística contemporánea y liberadora. Es un proceso esencial para que los niños y niñas de la etapa de Primaria desarrollen un pensamiento emancipado y sean sujetos activos en una cultura visual cambiante, capaces de defenderse en ella y conscientes de su capacidad transformadora. Para ello es necesario educar la mirada mediante una educación estética capaz de sensibilizar al alumnado frente a lo observado, invitando a reflexionar, y no sólo aceptar, qué significados están dando al conjunto de imágenes que se les presentan cada día. Supone “reaprender” a ver a través de experiencias visuales variadas en las que se priorice la vivencia del proceso para conseguir un aprendizaje significativo.

Cuarto, no existen metodologías infalibles. El proceso de alfabetización puede proponerse de diversas formas, todas ellas con alguno o varios beneficios. Sin embargo, y al margen de la pluralidad de métodos, sí que se revela el valor del diálogo para generar conocimiento en las aulas de forma participativa, activa e inclusiva entre docentes y estudiantes. Igualmente, se destaca la importancia de mantener un equilibrio entre la creación y el análisis de productos visuales, así como incidir en presentar una diversidad amplia de estos últimos. Para poder desarrollar una conciencia crítica visual hay que crear y hay que exponerse a imágenes heterogéneas; y, en consecuencia, los docentes tienen que ofrecer situaciones visuales diferentes, sin ocultar ni ensalzar unas sobre otras, dándoles la atención necesaria para un proceso educativo completo.

Y, por último, se evidencia que la educación artística no sólo contribuye a la mejora de las habilidades o capacidades del niño para las artes plásticas, sino también a la de su actitud estética, su autonomía, su capacidad de expresión creativa y finalmente al desarrollo de su pensamiento crítico. Es un área transversal con la que se pueden trabajar todo tipo de contenidos; al fin y al cabo, la realidad de hoy es visual. Por todos estos motivos es imprescindible apuntar hacia una educación artística contemporánea, que sea partícipe en el desarrollo integral del alumnado y que se valga de elementos beneficiosos para una alfabetización completa y coherente. Un nuevo modelo educativo dialógico para las artes y la cultura visual que trabaje desde la expresión y desde la contemplación, que cuente con docentes preparados, donde se entienda la enseñanza artística desde una perspectiva crítica y se defienda su valor pedagógico en la infancia.

6. Bibliografía

6.1. Bibliografía publicada

Acaso, M. (2006). *El lenguaje visual*. Ediciones Paidós Ibérica.

Acaso, M. (2009). *La educación artística no son manualidades. Nuevas prácticas en la enseñanza de las artes y la cultura visual*. Catarata.

Acaso, M. y Megías, C. (2017). *Art Thinking. Cómo el arte puede transformar la educación*. Paidós Educación.

Aguirre, I. (2015). Hacia una narrativa de la emancipación y la subjetivación desde una educación del arte basada en la experiencia. *Docencia*, 57, 5-14.

Aguirre, I. (2018). Prefacio. En V. Murillo-Ligorred, J. C. Resano y N. Ramos (coords.), *Educación artística hoy. El reto en la sociedad de la imagen* (pp. 7 - 9). Prensas de la Universidad de Zaragoza.

Arnheim, R. (1969). La inteligencia de la percepción visual (I). En R. Arnheim (Ed.), *El pensamiento visual* (pp. 27 - 46).

- La visión de la educación. En R. Arnheim (Ed.), *El pensamiento visual* (pp. 307 - 327). Paidós Estética.

Barbero, A. M. (2020). Capítulo XII. Los niños como espectadores de la industria cultural creativa: educar la mirada infantil. En M. Caeiro (coord.), *La educación estética en la infancia. Aprendiendo a vivir en la Ciudad de las Estrellas. Guía para docentes y familias* (pp. 259 - 277). Universidad Internacional de La Rioja [UNIR], S.A.

Barreiro, J. (1976). Educación y concienciación. En P. Freire (Ed.), *La educación como práctica de la libertad* (pp. 7 - 19). Siglo XXI de España Editores S.A.

Brea, J. L. (2010). *Las tres eras de la imagen*. Akal.

- Campos, A. (2007). Definición de pensamiento crítico. En A. Campos (Ed.), *Pensamiento crítico. Técnicas para su desarrollo* (p. 12). Cooperativa Editorial Magisterio. URL:
https://books.google.es/books/about/Pensamiento_cr%C3%ADtico_T%C3%A9cnicas_para_su_desarrollo.html?id=sMEhKEqQqR0C&redir_esc=y
- Caeiro, M. (2020). Capítulo I. Introducción a la estética como experiencia. Conceptos Clave. En M. Caeiro (coord.), *La educación estética en la infancia. Aprendiendo a vivir en la Ciudad de las Estrellas. Guía para docentes y familias* (pp. 13 - 33). Universidad Internacional de La Rioja [UNIR], S.A.
- Choi, D. (2011). Prólogo. Rancière, para una filosofía de la emancipación estética. En J. Rancière, *El destino de las imágenes* (pp. 9 - 22). Prometeo Libros.
- Da Silva, A. (2020). Capítulo III. El valor pedagógico de la experiencia estética: aprender actitudes y cualidades educando los sentidos. En M. Caeiro (coord.), *La educación estética en la infancia. Aprendiendo a vivir en la Ciudad de las Estrellas. Guía para docentes y familias* (pp. 53 - 69). Universidad Internacional de La Rioja [UNIR], S.A.
- Dewey, J. (2008). Arte y civilización. En J. Dewey, *El arte como experiencia* (pp. 369 - 395). Paidós Ibérica, S.A.
- Cómo se tiene una experiencia. En J. Dewey, *El arte como experiencia* (pp. 41 - 67). Paidós Ibérica, S.A.
- Eisner, E. W. (1995). Construcción de currículos en la educación del arte: algunas expectativas esperanzadoras. En E. W. Eisner (Ed.), *Educación la visión artística* (pp. 139 -163). Paidós Educador.
- Freedman, K. (2002). Cultura visual e identidad. *Cuadernos de pedagogía*, 312, 59-61.
DOI: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=209782>
- Freire, P. (1976). *La educación como práctica de la libertad*. Siglo XXI de España Editores S.A.
- Freire, P. (2002). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI de España Editores S.A.

- García Varas, A. (2018). Cultura visual y sociedades actuales: el poder de las imágenes y nuevas formas de conocimiento icónico. Retos de la docencia y la investigación tras el giro hacia la imagen. En V. Murillo-Ligorred, J. C. Resano y N. Ramos (coords.), *Educación artística hoy. El reto en la sociedad de la imagen* (pp. 17 - 28). Prensas de la Universidad de Zaragoza.
- Gell, A. (1998). Definición del problema: necesidad de una antropología del arte. En A. Gell (Ed.), *Arte y agencia. Una teoría antropológica* (pp. 31 - 41). Sb editorial.
- Lowenfeld, V. y Brittain, W. L. (2008). *Desarrollo de la capacidad intelectual y creativa*. Editorial Síntesis.
- Marín-Viadel, R. (2011). *Didáctica de la educación artística para primaria*. Pearson Educación.
- Mitchell, W. J. T. (1996). What do pictures “really” want? *October*, 77, 71 - 82. DOI: <https://doi.org/10.2307/778960>
- Mirzoeff, N. (2003). *Introducción a la cultura visual*. Paidós.
- Mirzoeff, N. (2009). *Entrevista con Nicholas Mirzoeff. La cultura visual contemporánea: política y pedagogía para este tiempo / Entrevistado por Inés Dussel*. Propuesta educativa, 31, 69 - 79. URL: <https://www.redalyc.org/pdf/4030/403041703007.pdf>
- Moxey, K. (2015). Los cuervos de Bruegel. En K. Moxey (Ed.) *El tiempo de lo visual. La imagen en la historia* (pp. 129 - 167). Sans Soleil Ediciones.
- Los estudios visuales y el giro icónico. En K. Moxey (Ed.) *El tiempo de lo visual. La imagen en la historia* (pp. 97 - 126). Sans Soleil Ediciones.
- Murillo-Ligorred, V. (2018) Dibujo infantil: etapas, retos y evolución. La implicación de los maestros en el aula. En V. Murillo-Ligorred, J. C. Resano y N. Ramos (coords.), *Educación artística hoy. El reto en la sociedad de la imagen* (pp. 101 - 121). Prensas de la Universidad de Zaragoza.

Murillo-Ligorred, V. y Revilla, A. (2020). La educación artística a través de las ciudades de Gerhard Richter: materialidad, agencia y memoria tras la II Guerra Mundial. *Arte y políticas de identidad*, 22, 98-116. DOI: <https://doi.org/10.6018/reapi>

Rancière, J. (2003). Una aventura intelectual. En J. Rancière (Ed.), *El maestro ignorante* (pp. 9 - 30). Laertes.

Rancière, J. (2013). *El espectador emancipado*. Manantial.

Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria (2014). *Boletín Oficial del Estado* [BOE], 52, sec. I, de 1 de marzo de 2014, 19349 a 19352. En <https://educa.aragon.es/documents/20126/519073/RD+126+2014+CURRICULO+BASICO+EDUCACION+PRIMARIA.pdf/a960bb31-a604-cbd1-d1d0-3b8cffa47785?t=1578921117898>

Resolución de 12 de abril de 2016 [Gobierno de Aragón]. Orientaciones sobre los perfiles competenciales de las áreas de conocimiento y los perfiles de las competencias clave por cursos. Anexo II. Educación Artística. En <https://educa.aragon.es/documents/20126/519073/90+EA+ANEXO+II+BOA.pdf/5c555206-8f84-feaf-bc3b-f9afce892f92?t=1578921276536>

Universidad Internacional de La Rioja [UNIR] (s.f.). El cine. En UNIR *Tema 11. La constitución de la iconosfera* (p. 4). URL: <https://profegavoo.files.wordpress.com/2019/04/iconosfera.pdf>

6.2. Bibliografía no publicada

Murillo-Ligorred, V. (2020). Tema: La educación estética desde la infancia. *Educación visual y plástica*. Universidad de Zaragoza.

6.3. Fuentes iconográficas

Beefeater Gin España [Beefeatergin_ES] (2019, 30 de abril). *Anuncio Beefeater 2019 / #RESP3CT* [fotogramas del anuncio]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=Zhq5xC1DYis>

- Breatheheavy (2015). *Justin Bieber, antes y después del presunto photoshopeado para la publicidad de Calvin Klein* [fotografía]. Ciudad Magazine. <https://www.ciudad.com.ar/espectaculos/127558/photoshop-justin-bieber-revelan-e-norme-retoque-digital-habrian-hecho-campana-rop>
- Cabellut, L. (2010). *Frida Kahlo* [imagen del cuadro]. Dominio público. <http://conchamayordomo.com/2017/01/29/lita-cabellut/>
- Cabellut, L. (2011). *Coco Chanel* [imagen del cuadro]. Dominio público. <http://conchamayordomo.com/2017/01/29/lita-cabellut/>
- Cabrera, I. (2017). *Everybody should be feminist* [fotografía]. Domêstika. <https://www.domestika.org/es/projects/358555-everybody-should-be-feminist>
- Centro educativo Monarca, A.C. (2015). [El trabajo artístico lleva al niño a sentir, observar, experimentar y crear] [Imagen]. Blog CE Monarca. <http://blog.ce-monarca.com/somo-buenos-pensadores-creativos-.html>
- Clerk, G. (s.f.). *Times Square en Nueva York al anochecer* [fotografía]. Getty images. <https://www.gettyimages.es/detail/foto/times-square-in-new-york-city-at-dusk-imagen-libre-de-derechos/981808424?adppopup=true>
- Dalí, S. (1974). *Objeto surrealista de funcionamiento simbólico* [fotografía del objeto artístico]. Fundació Gala - Salvador Dalí. <https://www.salvador-dali.org/ca/obra/colleccio/120/objecte-surrealista-de-funcionament-simbolic>
- Dominio público (2015). [Adolescentes con el teléfono móvil frente a *La Ronda de noche* de Rembrandt (1642)] [Fotografía]. Redes Abiertas. <http://redesabiertas.blogspot.com/2016/06/la-verdad-nunca-es-viral.html>
- Inditex (2017). [Camiseta *Everybody should be feminist*] [Fotografía]. Polígono de Marketing. <http://www.poligonodelmarketing.com/feminismo-inditex-camisetas-moda/>
- Klee, P. (1922). *Senecio* [pintura]. Dominio Público. <https://www.eimenuts.com/blog/menutsarte-con-senecio-de-paul-klee/>

- Kusama, Y. (2020). *Dancing Pumpkin* [monumental sculpture]. New York Botanical Garden. <https://www.nybg.org/event/kusama/>
- Masseys, Q. (1513). *La duquesa fea* [imagen del cuadro]. Dominio público. <https://historia-arte.com/obras/la-duquesa-fea>
- Megías, C. (2017). [Relaciones entre Arte y Educación] [Ilustración]. *Art Thinking. Cómo el arte puede transformar la educación*. Paidós Educación.
- Murillo-Ligorred (2021). [Expresionismo y figuración abstracta. Realizado por un niño de 10 años] [Fotografía del trabajo]. Obtención directa.
- [Expresionismo y figuración abstracta. Realizado por un niño de 6 años] [Fotografía del trabajo]. Obtención directa.
- Wrobel, L. (s.f.). [Espectador frente a la obra *Para no ser reproducido* de René Magritte (1937). Museo MOMA de Nueva York] [Fotografía]. Las artes visuales alrededor del mundo... <https://www.obrasbellasartes.art/2013/11/el-espectador-y-la-obra.html>
- Ponce, J. M. (2013). *Taller Artes Plásticas para niños por Max Vila 'Dibujando los sueños'* [fotografía]. Flickr. <https://www.flickr.com/photos/festival10sentidos/14217727521/in/photostream/>
- Vía X Sports (2020). [Imagen promocional del videojuego de *Fortnite*] [Imagen del videojuego]. Vía X Sports. <https://www.viaxesports.com/el-modo-salvar-al-mundo-en-fortnite-no-sera-gratuito/>
- Zendaya (2015). [Cuenta personal en Instagram de Zendaya. Antes y después: crítica acerca del retoque fotográfico que le habían realizado] [Fotografía]. ABC. abc.es/estilo/gente/abci-kate-winslet-blinda-contrato-clausula-contra-photoshop-201510270850_noticia.html?ref=https%3A%2F%2Fwww.google.com%2F

7. Anexos

Anexo 1. Consulta de Guías Docentes

Para la elaboración del gráfico de barras de la Figura 2 se han identificado y clasificado las asignaturas ofertadas en el grado de Magisterio de Educación Primaria de la Universidad de Zaragoza en el curso 2020/21. A continuación se adjunta el acceso a cada una de las guías docentes revisadas, precedido por el número identificativo y el nombre correspondiente de cada asignatura:

- 26600 - *Psicología de la educación.*
En https://sia.unizar.es/documentos/doa/guiadocente/2020/26600_es.pdf
- 26602 - *Educación social e intercultural.*
En https://sia.unizar.es/documentos/doa/guiadocente/2020/26602_es.pdf
- 26603 - *La escuela como espacio educativo.*
En https://sia.unizar.es/documentos/doa/guiadocente/2020/26603_es.pdf
- 26604 - *Maestro y relación educativa.*
En https://sia.unizar.es/documentos/doa/guiadocente/2020/26604_es.pdf
- 26605 - *La educación en la sociedad del conocimiento.*
En https://sia.unizar.es/documentos/doa/guiadocente/2020/26605_es.pdf
- 26606 - *Psicología del desarrollo.*
En https://sia.unizar.es/documentos/doa/guiadocente/2020/26606_es.pdf
- 26607 - *Sociología y psicología social.*
En https://sia.unizar.es/documentos/doa/guiadocente/2020/26607_es.pdf
- 26608 - *Lengua castellana.*
En https://sia.unizar.es/documentos/doa/guiadocente/2020/26608_es.pdf
- 26610 - *Francés en educación primaria I.*
En https://sia.unizar.es/documentos/doa/guiadocente/2020/26610_es.pdf

- 26611 - *Inglés en educación primaria I.*
En https://sia.unizar.es/documentos/doa/guiadocente/2020/26611_es.pdf
- 26612 - *Procesos evolutivos y diversidad.*
En https://sia.unizar.es/documentos/doa/guiadocente/2020/26612_es.pdf
- 26613 - *Educación visual y plástica.*
En https://sia.unizar.es/documentos/doa/guiadocente/2020/26613_es.pdf
- 26614 - *Fundamentos de la literatura española.*
En https://sia.unizar.es/documentos/doa/guiadocente/2020/26614_es.pdf
- 26615 - *Didáctica del medio físico y químico.*
En https://sia.unizar.es/documentos/doa/guiadocente/2020/26615_es.pdf
- 26616 - *Prácticas escolares I.*
En https://sia.unizar.es/documentos/doa/guiadocente/2020/26616_es.pdf
- 26617 - *Atención a la diversidad.*
En https://sia.unizar.es/documentos/doa/guiadocente/2020/26617_es.pdf
- 26618 - *Literatura infantil y juvenil.*
En https://sia.unizar.es/documentos/doa/guiadocente/2020/26618_es.pdf
- 26619 - *Didáctica de las ciencias sociales I.*
En https://sia.unizar.es/documentos/doa/guiadocente/2020/26619_es.pdf
- 26620 - *Didáctica de la aritmética I.*
En https://sia.unizar.es/documentos/doa/guiadocente/2020/26620_es.pdf
- 26622 - *Francés en educación primaria II.*
En https://sia.unizar.es/documentos/doa/guiadocente/2020/26622_es.pdf
- 26623 - *Inglés en educación primaria II.*
En https://sia.unizar.es/documentos/doa/guiadocente/2020/26623_es.pdf
- 26624 - *Educación física en educación primaria.*
En https://sia.unizar.es/documentos/doa/guiadocente/2020/26624_es.pdf

- 26625 - *Didáctica de la lengua castellana en primaria.*
En https://sia.unizar.es/documentos/doa/guiadocente/2020/26625_es.pdf
- 26626 - *Didáctica de la aritmética II.*
En https://sia.unizar.es/documentos/doa/guiadocente/2020/26626_es.pdf
- 26627 - *Prácticas escolares II.*
En https://sia.unizar.es/documentos/doa/guiadocente/2020/26627_es.pdf
- 26628 - *Fundamentos de educación musical.*
En https://sia.unizar.es/documentos/doa/guiadocente/2020/26628_es.pdf
- 26629 - *Didáctica de la geometría.*
En https://sia.unizar.es/documentos/doa/guiadocente/2020/26629_es.pdf
- 26630 - *Didáctica de las ciencias sociales II.*
En https://sia.unizar.es/documentos/doa/guiadocente/2020/26630_es.pdf
- 26632 - *Prácticas escolares III.*
En https://sia.unizar.es/documentos/doa/guiadocente/2020/26632_es.pdf
- 26634 - *Atención temprana.*
En https://sia.unizar.es/documentos/doa/guiadocente/2020/26634_es.pdf
- 26637 - *Dificultades de aprendizaje en matemáticas.*
En https://sia.unizar.es/documentos/doa/guiadocente/2020/26637_es.pdf
- 26638 - *Innovación en la escuela inclusiva.*
En https://sia.unizar.es/documentos/doa/guiadocente/2020/26638_es.pdf
- 26640 - *Psicopatología infantil y juvenil.*
En https://sia.unizar.es/documentos/doa/guiadocente/2020/26640_es.pdf
- 26654 - *Actividades físicas artístico expresivas.*
En https://sia.unizar.es/documentos/doa/guiadocente/2020/26654_es.pdf
- 26655 - *Actividades físicas colectivas.*
En https://sia.unizar.es/documentos/doa/guiadocente/2020/26655_es.pdf

- 26656 - *Actividades físicas de oposición y cooperación.*
En https://sia.unizar.es/documentos/doa/guiadocente/2020/26656_es.pdf
- 26657 - *Actividades físicas en el medio natural.*
En https://sia.unizar.es/documentos/doa/guiadocente/2020/26657_es.pdf
- 26658 - *Actividades físicas individuales.*
En https://sia.unizar.es/documentos/doa/guiadocente/2020/26658_es.pdf
- 26661 - *Audición musical activa.*
En https://sia.unizar.es/documentos/doa/guiadocente/2020/26661_es.pdf
- 26662 - *Formación instrumental.*
En https://sia.unizar.es/documentos/doa/guiadocente/2020/26662_es.pdf
- 26663 - *Formación vocal y auditiva.*
En https://sia.unizar.es/documentos/doa/guiadocente/2020/26663_es.pdf
- 26665 - *Lenguajes de la música.*
En https://sia.unizar.es/documentos/doa/guiadocente/2020/26665_es.pdf
- 26666 - *Música y movimiento expresivo.*
En https://sia.unizar.es/documentos/doa/guiadocente/2020/26666_es.pdf
- 26668 - *Acquisition et apprentissage du FLE*
En https://sia.unizar.es/documentos/doa/guiadocente/2020/26668_es.pdf
- 26669 - *Communication orale et écrite*
En https://sia.unizar.es/documentos/doa/guiadocente/2020/26669_es.pdf
- 26670 - *Français avancé.*
En https://sia.unizar.es/documentos/doa/guiadocente/2020/26670_es.pdf
- 26671 - *FLE ressources pour le primaire.*
En https://sia.unizar.es/documentos/doa/guiadocente/2020/26671_es.pdf
- 26672 - *Planification curriculaire du FLE.*
En https://sia.unizar.es/documentos/doa/guiadocente/2020/26672_es.pdf

- 26675 - *Learning and teaching EFL.*
En https://sia.unizar.es/documentos/doa/guiadocente/2020/26675_es.pdf
- 26676 - *Oral communication.*
En https://sia.unizar.es/documentos/doa/guiadocente/2020/26676_es.pdf
- 26677 - *Planning effective teaching.*
En https://sia.unizar.es/documentos/doa/guiadocente/2020/26677_es.pdf
- 26678 - *Resources for EFL in primary school.*
En https://sia.unizar.es/documentos/doa/guiadocente/2020/26678_es.pdf
- 26682 - *Tratamiento de los trastornos del lenguaje y la audición.*
En https://sia.unizar.es/documentos/doa/guiadocente/2020/26682_es.pdf
- 26683 - *Tratamiento de los trastornos del habla y la voz.*
En https://sia.unizar.es/documentos/doa/guiadocente/2020/26683_es.pdf
- 26684 - *Tratamiento de los trastornos de la lectura y escritura.*
En https://sia.unizar.es/documentos/doa/guiadocente/2020/26684_es.pdf
- 26687 - *English in primary education III.*
En https://sia.unizar.es/documentos/doa/guiadocente/2020/26687_es.pdf
- 26690 - *Didáctica general y currículum.*
En https://sia.unizar.es/documentos/doa/guiadocente/2020/26690_es.pdf
- 26691 - *Prácticas escolares en audición y lenguaje.*
En https://sia.unizar.es/documentos/doa/guiadocente/2020/26691_es.pdf
- 26692 - *Prácticas escolares en educación física*
En https://sia.unizar.es/documentos/doa/guiadocente/2020/26692_es.pdf
- 26693 - *Prácticas escolares en educación musical.*
En https://sia.unizar.es/documentos/doa/guiadocente/2020/26693_es.pdf
- 26695 - *Prácticas escolares en lengua francesa.*
En https://sia.unizar.es/documentos/doa/guiadocente/2020/26695_es.pdf

- 26696 - *Prácticas escolares en lengua inglesa.*
En https://sia.unizar.es/documentos/doa/guiadocente/2020/26696_es.pdf
- 26697 - *Prácticas escolares en pedagogía terapéutica.*
En https://sia.unizar.es/documentos/doa/guiadocente/2020/26697_es.pdf
- 26698 - *Prácticas escolares IV.*
En https://sia.unizar.es/documentos/doa/guiadocente/2020/26698_es.pdf
- 26699 - *Trabajo fin de Grado.*
En https://sia.unizar.es/documentos/doa/guiadocente/2020/26699_es.pdf
- 31100 - *Recursos didácticos para el desarrollo lingüístico.*
En https://sia.unizar.es/documentos/doa/guiadocente/2020/31100_es.pdf
- 31101 - *Intervención educativa y diversidad.*
En https://sia.unizar.es/documentos/doa/guiadocente/2020/31101_es.pdf
- 31104 - *Atención temprana en comunicación y lenguaje.*
En https://sia.unizar.es/documentos/doa/guiadocente/2020/31104_es.pdf
- 31105 - *Didáctica de la Religión Católica.*
En https://sia.unizar.es/documentos/doa/guiadocente/2020/31105_es.pdf

